



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caroline Dildey

Novo Ensino Médio (2017-2023): expressões de intensificação e precarização do trabalho
docente em Santa Catarina

Florianópolis
2023

Caroline Dildey

Novo Ensino Médio (2017-2023): expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Dilley, Caroline
Novo Ensino Médio: expressões de intensificação e
precarização do trabalho docente / Caroline Dilley;
orientadora, Luciana Pedrosa Marcassa, 2023.
147 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis,
2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Novo Ensino Médio. 3. Lei n°
13.415/2017. 4. Trabalho docente. 5. Intensificação
6. precarização. I. Marcassa, Luciana Pedrosa. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós Graduação em Educação.

Caroline Dildey

Novo Ensino Médio: expressões de intensificação e precarização do trabalho docente

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 15 de dezembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Monica Ribeiro da Silva, Dra.
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Profa. Amanda Moreira Silva, Dra.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

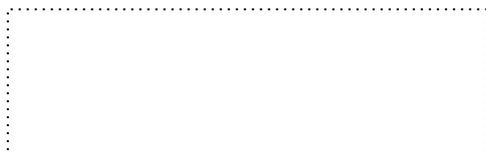
Profa. Patricia Laura Torriglia, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Sandra Luciana Dalmagro, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.



Prof. Ademir Valdir dos Santos
Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Profa. Luciana Pedrosa Marcassa, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2023.

Ao meu pai, Raul Dildey (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Longe de um mérito individual, esta pesquisa é fruto de muitas pessoas que contribuíram na construção do caminho que tenho percorrido. Muitas delas, desconhecidas – e que nem conhecerei –, mas que permitiram que eu pudesse cogitar a possibilidade de chegar até aqui. Ainda que mantenha como horizonte a universalização do acesso e das condições de permanência, não poderia deixar de destacar a importância das políticas de ações afirmativas ao longo do meu percurso acadêmico. Neste sentido, agradeço aos movimentos, organizações e trabalhadores de dentro e fora da universidade comprometidos com a efetivação e a expansão das ações afirmativas. Também saúdo a recente implementação da reserva de cotas na Pós-Graduação da UFSC.

Encontrei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) um rico espaço de debates e formulações coletivas que me deram subsídios para enfrentar o desafiador processo de escrita da dissertação. Neste sentido, agradeço a professora Luciana pela orientação no decorrer deste processo, sobretudo pela paciência, pelos ensinamentos e por sempre buscar extrair o meu melhor. Agradeço aos meus colegas do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC) e à minha turma pelos inúmeros debates frutíferos, pelo acolhimento e pelas conversas descontraídas sempre acompanhadas de uma boa xícara de café. Agradeço ao Thiago, que me auxiliou a compreender o processo seletivo do mestrado quando ainda era uma possibilidade distante. Estendo meus agradecimentos às professoras que compõem a banca de defesa, Amanda, Mônica e Patrícia, pelas quais mantenho grande admiração e respeito pelo trabalho desenvolvido.

Além do âmbito acadêmico, também pude contar com o auxílio de sujeitos individuais e coletivos comprometidos com a educação pública. Essa pesquisa não teria sido possível sem a participação dos professores e das professoras sob os codinomes de Dani, Fernanda, Max, Patrícia, Teddy, Ana, Anselmo, Lucas, Rosa e Virgínia, que mesmo em condições sobrecarga, se dispuseram a participar e trouxeram grandes contribuições à pesquisa. Estendo meus agradecimentos à Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição pela receptividade na realização da pesquisa, assim como ao Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Estadual de Santa Catarina (SINTESPE), que gentilmente disponibilizou seu espaço, e às regionais de Florianópolis/SC e São José/SC do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE), que contribuíram no contato com os docentes.

Não poderia deixar de mencionar pessoas que excedem o âmbito da pesquisa, mas que foram fundamentais em sua realização. Agradeço à minha família, em especial minha querida

mãe, Raquel, que mesmo vivenciando os inúmeros desafios da árdua vida no campo, sempre dedicou amor e coragem a nós, seus filhos. Aos meus avós, Mercedes e Mario, pelo apoio e dedicação por todos esses anos, e também à minha irmã, Carla, por suscitar desde cedo meu gosto pela leitura mesmo em um contexto adverso.

Além disso, tive a sorte de encontrar, ao decorrer dos anos, outras pessoas a quem posso chamar de família e que foram fundamentais ao processo. Agradeço aos meus amigos Dieison, Andressa, Daniel, Ana, Giulia, Tiago e Mana, que ajudaram a enfrentar os percalços do mestrado (e da vida) com bom humor. Agradeço à Alice, que desde o processo seletivo me auxiliou compartilhando as dificuldades e incertezas, além das longas conversas sobre a pesquisa e suas possibilidades. Agradeço ao meu querido amigo e revisor Barreto pelo trabalho exercido e pela generosidade e paciência ao decorrer deste processo. Também a Vitória, que além de responder pacientemente as minhas perguntas sobre a língua portuguesa, junto de Alice e Barreto, tornaram a rotina de escrita mais sustentável e feliz.

Por fim, agradeço aos meus amigos Alceu e Marilise pelo incentivo ao prosseguimento de meus estudos e também a Juliana e Marcelo, profissionais da saúde que tive a sorte de encontrar ao decorrer deste processo e que foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Analisa-se nesta pesquisa as expressões de intensificação e precarização do trabalho docente criadas ou desenvolvidas a partir da implementação curricular do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em Santa Catarina, considerando as determinações históricas e sociais que forjaram esta e outras reformas educacionais. Para tal objetivo, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório fundamentada no materialismo histórico e dialético. A partir do conjunto de dispositivos jurídico-normativos que regulamentaram a reforma e da realização de grupos focais com professores do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, foram discutidas quatro categorias emergentes, da perspectiva teórica adotada e da revisão bibliográfica, consideradas centrais para a análise da problemática da pesquisa: a mercantilização da educação; a intensificação e precarização objetiva do trabalho dos professores; a precarização subjetiva; e a reconversão docente. Constata-se que, além de novas expressões de intensificação e precarização, que elevam o grau de exploração e mudam a identidade do trabalho docente, o Novo Ensino Médio contribui para a difusão do projeto civilizatório dominante, pautado na flexibilização das relações de trabalho e na adaptação dos sujeitos (professores e estudantes) à lógica da concorrência e da competitividade como norma de vida, assim como às instabilidades e incertezas sociais e laborais geradas pelo atual padrão de acumulação do capital.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017; intensificação do trabalho docente; precarização do trabalho docente; Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

ABSTRACT

This research analyzes the expressions of intensification and precariousness of teaching work created or developed from the curricular implementation of the New Secondary Education (Novo Ensino Médio, Law nº 13.415/2017) in Santa Catarina, considering the historical and social determinations that forged this and other educational reforms. To this end, exploratory research was carried out and grounded on historical and dialectical materialism. Based on the set of legal-normative provisions that regulated the reform and the holding of focus groups with teachers from the New Secondary Education of the State Education Network of Santa Catarina, four categories were discussed, emerging from the theoretical perspective adopted and the bibliographic review, considered central to the analysis of the research issues: the commodification of education; the intensification and objective precariousness of teachers' work; subjective precariousness; and teaching retraining. It appears that, in addition to new expressions of intensification and precariousness, which increase the degree of exploitation and change the identity of teaching work, the New Secondary Education contributes to the dissemination of the dominant civilizing project, based on the flexibility of work relations and the adaptation of subjects (teachers and students) to the logic of competition and competitiveness as a norm of life, as well as to the social and labor instabilities and uncertainties generated by the current pattern of capital accumulation.

Keywords: New Secondary Education; Law no. 13.415/2017; intensification of teaching work; precarization of teaching work, State Education Network of Santa Catarina.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Balanço de produção.....	40
Quadro 2	Levantamento bibliográfico de periódicos CAPES.....	144
Quadro 3	Levantamento bibliográfico de publicações do Repositório UFSC	146
Quadro 4	Levantamento bibliográfico de publicações da plataforma SciELO	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Docentes do Ensino Médio por Tipo de Vínculo e modalidades de ensino – Brasil, 2020	37
Tabela 2	Número de Docentes por Tipo de Vínculo e Etapas e modalidades de ensino – Santa Catarina, 2020.....	38
Tabela 3	Índice de esforço docente total e do Ensino Médio.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTs	Admitidos em Caráter Temporário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTCem	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Inovador
EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDES	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior
GIFE	Grupo de Instituições e Fundações Empresariais
GWE	<i>Google Workspace for Education</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador Socioeconômico da Educação Básica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SINTESPE	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Estadual de Santa Catarina
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ITINERÁRIO DE CONSTRUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	21
2.1	FUNDAMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	28
2.2	QUEM SÃO OS PROFESSORES E ESTUDANTES DO NOVO ENSINO MÉDIO?.....	36
3	BALANÇO DE PRODUÇÃO: ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DO PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO E DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	40
3.1	O AVANÇO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	44
3.2	PRECARIZAÇÃO DE NOVO TIPO E PRECARIADO PROFESSORAL ..	47
3.3	PRECARIZAÇÃO OBJETIVA E SUBJETIVA DO TRABALHO DOCENTE: AMPLIANDO OS MEIOS DE EXPROPRIAÇÃO	50
3.4	A RECONVERSÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO	54
3.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE O BALANÇO	57
4	ELEMENTOS POLÍTICO-ECONÔMICOS PARA A EXPANSÃO DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE.....	58
4.1	IDEOLOGIA, ESTADO E EDUCAÇÃO.....	61
4.2	A MERCANTILIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE: AVANÇANDO PARA MENOS.....	67
4.3	APONTAMENTOS E HIPÓTESES ACERCA DA INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO	73
5	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA INTENSIFICAÇÃO E DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO	76
5.1	METODOLOGIA APLICADA NOS GRUPOS FOCALIS	76
5.1.1	Organização e realização.....	76
5.1.2	Categorização dos grupos focais.....	78

5.2	EXPRESSÕES DE INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA: ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS.....	81
5.2.1	Intensificação e precarização objetiva do trabalho docente	94
5.2.2	Expropriação da identidade do trabalho docente.....	109
5.2.3	Reforma ou revogação?	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICE	144

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva analisar as expressões de intensificação e precarização do trabalho docente desenvolvidas com o Novo Ensino Médio em Santa Catarina, considerando as determinações históricas e sociais que forjaram esta e outras reformas educacionais.

O tema da investigação proposta emergiu logo após o golpe jurídico-parlamentar realizado por Michel Temer (MDB), que, ao tomar o poder, realizou uma série de ajustes de caráter regressivo, dentre eles, a Medida Provisória nº 746 de 2016, que no ano seguinte viria a se tornar a Lei nº 13.415/2017, conhecida como a “Reforma do Ensino Médio” ou “Novo Ensino Médio”. Entretanto, como veremos, este processo não surgiu abruptamente no governo Temer, tampouco foi consolidado apenas com a Lei nº 13.415/2017, mas é fruto de um conjunto de disputas pela configuração e sentido do Ensino Médio nas últimas décadas, que além de contribuir para a conformação da juventude às atuais demandas do mercado de trabalho, tem se tornado um espaço de potencial lucratividade para empresas que se especializaram em produtos e serviços educacionais.

Atualmente, o tema tem ganhado maior visibilidade com as experiências de implementação da reforma em 2022 e com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) à presidência da república em 2023. Apesar da tentativa de um novo pacto de conciliação para salvaguardar os interesses do empresariado e prevenir irrupções sociais, o governo não tem logrado êxito em tornar convergentes os interesses entre as bases sociais críticas à reforma e às frações liberais que lutam pela sua manutenção. De um lado, grupos, movimentos e associações ligados ao setor da educação e que constituíram uma base social relevante para eleição de Lula, afirmam o caráter irreformável da proposta e reivindicam¹ a revogação da Reforma do Ensino Médio. De outro, instituições e fundações ligadas aos setores empresariais aliados ao governo, como o Todos Pela Educação, criticam² as concessões do PL nº 5230/2023, utilizado pelo governo para conter a ascensão de movimentos favoráveis a revogação do Novo Ensino Médio – retirado da tramitação no final de 2023 devido à repercussão negativa.

¹ Há uma série de posicionamentos referentes à completa revogação da reforma. Destacamos um dos mais atuais, realizado a partir da articulação de diferentes entidades vinculadas à educação, sintetizado em nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2023), disponível no seguinte *link*: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-defende-politica-nacional-para-o-ensino-medio-pautada-pela-consulta-publica>. Acesso em: 03 dez. 2023.

² TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio: Todos lança nota técnica sobre projeto de lei enviado pelo MEC**. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-ensino-medio-todos-lanca-nota-tecnica-sobre-projeto-de-lei-enviado-pelo-mec/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

Com o acirramento das disputas em torno das políticas educacionais e de expansão das relações capitalistas sob a direção da estratégia neoliberal, a escola passa a ser vista como um importante campo de reordenamento das relações sociais, bem como um novo nicho de mercado a ser explorado pelo capital. Isto tem afetado não só a formação de crianças e jovens, mas o conjunto de relações no interior da escola, inclusive o trabalho docente, que passa a ser implicado de múltiplas formas, envolvendo aspectos como a carga horária disponível a cada componente curricular, as formações, os recursos pedagógicos disponibilizados, entre outros elementos.

A fim de consolidar este processo, a pedagogia das competências, amplamente adotada nos documentos que fundamentam a reforma, tem sido difundida como instrumento capaz de superar o “[...] currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga [...] com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016, item nº 4), no entanto, contraditoriamente, mostra-se amparada no “empoeirado discurso” (Silva, 2018) da década de 1990, influenciado pela reforma de Estado e pelo avanço do neoliberalismo³.

Na medida em que o sentido e a finalidade da escola passam a ser orientados por critérios de eficiência, produtividade e resultados, a rotina dos professores é afetada tanto pelas mudanças curriculares que visam o controle ideológico quanto pelas possibilidades de mercantilização do ensino público. Observa-se, neste sentido, que o trabalho docente vem sendo reconfigurado, tornando-se ainda mais intenso e precário a partir de elementos como a diminuição da carga horária de componentes curriculares da formação básica, o excesso e a pulverização do trabalho com o desenvolvimento de conteúdos da parte flexível do currículo, dentre outros elementos que abordaremos adiante.

Partindo deste complexo contexto de disputas, buscaremos analisar as expressões de intensificação e precarização do trabalho docente, próprias do Novo Ensino Médio, ou que tenham sido catalisadas com a sua implementação. Sabemos que a precarização e a intensificação do trabalho docente são fenômenos que decorrem das atuais transformações no mundo do trabalho de uma maneira geral, não sendo, portanto, fenômenos exclusivos do ambiente escolar. Contudo, pela sua importante participação no processo de amoldamento subjetivo das futuras gerações, a escola se torna palco de reformas educacionais que visam introduzir um novo modo de ser, pensar e agir a partir de fundamentos teóricos e princípios

³ Como aponta Fontes (2010, p. 212): “o termo neoliberalismo recobre uma variedade muito grande de práticas, de políticas e de proposições, e arrisca-se a encobrir as características específicas do capital-imperialismo contemporâneo”. Contudo, cientes destes aspectos, utilizamos o termo devida a sua capacidade de expressar as transformações ocorridas no final do século XX.

político-pedagógicos que orientaram, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017-2018) e a Reforma do Ensino Médio (2017).

Com o recrudescimento da lógica empresarial na educação, a escola passa a ser ainda mais impactada na organização do trabalho pedagógico (Freitas, 2014), seja nos objetivos e avaliações ou nos conteúdos e métodos, direcionando a finalidade do Ensino Médio aos padrões de acumulação e, por conseguinte, intervindo nas condições de trabalho dos docentes.

Levando em consideração este processo de acirramento das disputas pela direção das políticas educacionais e da organização do trabalho pedagógico, indagamos: a proposta do Novo Ensino Médio interfere no trabalho dos professores? Se sim, quais são as formas ou modalidades específicas de intensificação e precarização todo trabalho docente trazidas e observadas no contexto de implementação da reforma? Como a expansão do capital no interior da Educação Básica tem influenciado e reconfigurado a identidade do trabalho docente?

Para desenvolver essa temática de pesquisa, nos apoiamos na teoria social elaborada por Karl Marx (1818-1883), que tem como base fundamental o estudo da gênese, do desenvolvimento, da consolidação e das crises da sociedade capitalista. Elaborada a partir da filosofia alemã moderna, da economia política inglesa e do socialismo francês, a teoria marxiana revolucionou o pensamento filosófico, especialmente com as contribuições de Friedrich Engels (1820-1895) e, posteriormente, de Vladimir Ilich Lênin (1870-1924) e Antonio Gramsci (1891-1937) (Netto, 2011; Triviños, 1987).

A longa tradição da filosofia materialista e dialética, enriquecida pelo conhecimento historicamente desenvolvido sobre a prática social, nos fornece, então, as categorias gerais de análise da realidade, a qual não é criada, mas apreendida pelo pensamento. Para Marx, o processo de pensamento e teorização significa a apropriação do real reproduzido no plano do pensamento, buscando compreender a estrutura e dinâmica de determinado objeto. Parte-se da aparência do objeto, isto é, da sua materialidade, para investigar a sua essência (Marx, 1968; Triviños, 1987).

Se para o idealismo hegeliano as bases sociais coexistem interligadas por um espírito do tempo, para Marx são os meios de produção e reprodução social que condicionam as formas espirituais, políticas, jurídicas e filosóficas de uma época. Assim, Marx buscou compreender as relações econômicas de seu tempo para entender a sociedade na qual estava inserido, sociedade que se mantém até hoje, uma vez que seguem intactas as bases fundamentais de reprodução da vida, as quais são sofisticadas para manutenção e expansão de suas relações econômicas (Iasi, 2019).

Para captar o movimento do real, para apreender a estrutura e a dinâmica de um determinado objeto de estudo, é imprescindível que sejam consideradas as bases econômicas que sustentam a reprodução social da vida. Admitir a relevância da base material para a produção e reprodução social não significa que tudo é aprioristicamente definido, mas que a materialidade é o que dá forma para a organização social. Nas palavras do próprio Marx:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa sobre o cérebro dos vivos como um pesadelo. E mesmo quando estes parecem ocupados a revolucionar-se, a si e às coisas, mesmo a criar algo de ainda não existente, é precisamente nessas épocas de crise revolucionária que esconjuram temerosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem de combate, a sua roupagem, para, com esse disfarce de velhice venerável e essa linguagem emprestada, representar a nova cena da história universal (Marx, 2008, p. 207-208).

Partindo deste entendimento, o materialismo histórico-dialético permite a análise da sociedade capitalista e das contradições intrinsecamente ligadas ao seu modo de reproduzir a vida. Por meio da análise da produção de riqueza material, apoiando-se no método da Economia Política elaborado por Marx e Engels, apreendemos os aspectos fundamentais da sociedade burguesa, explicando a sua forma de organização social com categorias que exprimem teoricamente as relações sociais de produção (Iasi, 2019; Netto, 2011).

As categorias fundantes do método são a totalidade, a mediação e as contradições, que constituem a luta permanente entre os contrários, sendo a fonte genuína de movimento e de transformação. As categorias são pontos de apoio do conhecimento que exprimem sínteses de generalizações, permitindo a união da lógica dialética ao princípio materialista. Assim, o método possibilita apreender aspectos essenciais da realidade objetiva por meio da análise do desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social (Iasi, 2019; Triviños, 1987).

Mas a teoria marxiana não está interessada em apenas descrever a lógica da sociedade burguesa; existe um profundo comprometimento com a transformação social. Para isso, Marx afirma que o desenvolvimento das forças produtivas, em determinados momentos, entra em contradição com as relações sociais de produção, e que a depender do grau de organização da classe trabalhadora, pode acirrar os conflitos sociais e levar a uma revolução social. Ou seja, quando a base material se altera, ela perde a correspondência com as ideias da época, abrindo a possibilidade de rompimento com o modo de organização vigente (Marx, 2011).

Para impedir a superação da ordem capitalista, são criados e mantidos inúmeros mecanismos que ofuscam e naturalizam a reprodução social baseada em interesses da classe

burguesa. A ideologia se mostra fundamental para cimentar as relações sociais, os valores, conceitos e juízos que expressam os interesses da sociedade burguesa, tratando-os como se fossem coletivos. Assim, os trabalhadores passam a incorporar os interesses dominantes ao invés de defenderem os interesses de sua própria classe (Marx, 2007).

Como a ideologia dominante age no conjunto das relações sociais, no caso da produção de conhecimento não poderia ser diferente. O próprio pesquisador também é implicado diretamente pelas relações de produção, o que desmistifica a ideia de que poderia haver uma espécie de neutralidade científica. Assim, a objetividade do método é verificável pela prática social e histórica que expressa, e não por uma suposta externalidade do pesquisador ao seu objeto de pesquisa (Netto, 2011).

Para realizar uma pesquisa capaz de captar o movimento do real em um plano ideal (do pensamento), desvelando os elementos distorcidos pela ideologia, o pesquisador não pode se eximir do papel crítico e ativo em sua pesquisa. Ao contrário, deve analisar a materialidade de seu objeto em seus pormenores, ou seja, compreender suas múltiplas determinações, buscando compreender sua lógica de desenvolvimento (Marx, 2011).

A base empírica é fundamental ao processo de pesquisa baseado no método materialista dialético, pois, por meio da interpretação de fenômenos, fatos e outros dados do real, justificados por hipóteses razoáveis, ocorre a teorização do objeto, que deve apreender as diversas relações que estão contidas neste objeto em sua historicidade (Evangelista; Shiroma, 2019).

Se compreendemos que as relações de produção da vida são a base material que move a sociedade, no caso de nossa pesquisa, que trata da intensificação e precarização do trabalho docente no Novo Ensino Médio, também não poderíamos deixar de levar em consideração as relações de produção. Não nos referimos somente ao processo de aparelhamento da educação escolar para firmar as bases ideológicas dominantes e assegurar a coesão social, mas também à expressiva expansão da mercantilização⁴ da educação, que transforma a educação e a escola em meios diretamente voltados à lucratividade (Iasi, 2019; Motta; Andrade, 2020).

⁴ Existe uma série de categorias para análise dos processos de expropriação da educação pública pelo capital. Dentre elas, adotamos “mercantilização” por ser a mais abrangente e complexa, na qual outros processos parecem estar subordinados. Categorias como “empresariamento”, “privatização” e “mercadorização”, ainda que subsumidas ao processo de mercantilização da educação, também são relevantes para analisar diferentes estratégias do capital de apropriação da educação pública. Enquanto a mercantilização da educação trata, de modo mais amplo, do processo pelo qual a educação é subsumida à forma e à lógica da mercadoria, o empresariamento trata da profunda vinculação do empresariado com o Estado estrito na direção da educação pública. A privatização, a partir da suposta incapacidade e ineficiência da administração pública, entrega ao setor privado o patrimônio público, enquanto a mercadorização é o processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado, uma

Desenvolveremos nosso objeto de pesquisa em convergência aos princípios da teoria marxista, de natureza desreificadora dos fenômenos e com rejeição da “neutralidade” do conhecimento científico. Para tal, adotamos o estudo de tipo exploratório, com o percurso metodológico composto, em síntese, pelo balanço de produções sobre o tema, a análise de documentos e os grupos focais com professores (Triviños, 1987).

Em uma primeira aproximação, analisamos a Lei nº 13.415/2017, que deu origem ao Novo Ensino Médio, para traçar hipóteses iniciais que dessem sustentação ao nosso objeto de pesquisa, e identificamos alguns aspectos da lei que sinalizam para o aprofundamento dos processos de intensificação e precarização do trabalho docente, a exemplo da primazia de determinados conhecimentos ou áreas, a flexibilização da contratação de docentes em virtude das necessidades dos arranjos curriculares relacionados aos percursos formativos, a presença de profissionais não habilitados ao magistério atuando na escola por meio da admissão do “notório saber”, e, ainda, a diminuição da carga horária de disciplinas obrigatórias para a ampliação da parte flexível do currículo.

Somando estes aspectos a elementos históricos de precarização do trabalho docente, como o elevado índice de contratos temporários e a baixa remuneração, formulamos a hipótese de que o Novo Ensino Médio amplia ou aprofunda a intensificação e a precarização do trabalho docente. A partir disso, delimitamos como objetivo central da pesquisa: **analisar as expressões de intensificação e precarização do trabalho docente desenvolvidas com o Novo Ensino Médio, em particular, na realidade de Santa Catarina, considerando as determinações históricas e sociais que forjaram esta e outras reformas educacionais**. Para abarcar os elementos constitutivos do objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar na produção acadêmica da área da educação a forma como os autores abordam as condições de trabalho dos docentes que atuam no novo Ensino Médio;
- Analisar os elementos novos que o Novo Ensino Médio incorpora e que contribuem para a intensificação e precarização do trabalho docente;
- Verificar como a implementação do Novo Ensino Médio impacta no cotidiano escolar, especialmente para os docentes, na visão dos próprios professores.

No capítulo inicial, caracterizamos o Novo Ensino Médio por meio dos aspectos político-econômicos que possibilitaram seu surgimento, dos agentes envolvidos e dos

espécie de privatização de novo tipo do processo educativo. Mesmo com características próprias, este conjunto de processos ocorre de modo profundamente imbricado (Motta; Andrade, 2020).

dispositivos jurídico-normativos que legitimaram as mudanças curriculares. Partindo da contextualização inicial, buscamos, em nosso balanço bibliográfico⁵, estudos sobre nosso tema da pesquisa. O caminho percorrido para a seleção dos materiais é detalhado na próxima seção, mas, em síntese, extraímos de nosso balanço quatro categorias de análise que auxiliam na elucidação das determinações materiais do nosso objeto de pesquisa, a saber: a mercantilização da educação; a intensificação e precarização objetiva; a precarização subjetiva; e a reconversão docente. Na fundamentação teórica, abordamos as estratégias de reconfiguração da divisão internacional do trabalho no contexto de reestruturação produtiva do capital e as consequências desse processo na Educação Básica e no Ensino Médio.

Este conjunto de elementos, além de subsidiar a investigação, reafirmou a relevância das experiências e percepções da categoria docente para a pesquisa. Nesse sentido, organizamos dois grupos focais⁶ com professores que atuam no Novo Ensino Médio. O primeiro formado por professores de diferentes escolas da região da Grande Florianópolis, e o segundo formado por professores da Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição, localizada no bairro Rio Tavares, na região sul de Florianópolis/SC. Ambos os grupos foram compostos por professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, com vínculo de trabalho efetivo ou temporário.

Tal metodologia de pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC) e autorizada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), prezando pela conduta ética e respeito aos participantes, possibilitando, desta forma, um contato mais direto com as situações de intensificação e precarização vivenciadas no cotidiano dos docentes.

Munidas das categorias de análise de mercantilização da educação, intensificação e precarização objetiva, precarização subjetiva e reconversão docente, que emergiram do cotejo do balanço de produção com o referencial teórico, foram feitos roteiros semiestruturados para orientar os temas explorados nos grupos focais, de modo a abordar questões pertinentes às categorias de análise que adotamos como ferramentas de investigação. Os áudios dos grupos focais foram integralmente captados e transcritos – seguindo os protocolos do CEPSH/UFSC – para posterior categorização e análise, apresentadas no Capítulo 5.

As categorias de análise abarcam relações de intensificação e precarização do trabalho docente e também se relacionam a categorias mais complexas, como “mais-valia”, “sociedade

⁵ A listagem dos textos do balanço está disponível no Capítulo 3 e no Anexo I.

⁶ Apresentamos no Capítulo 5 maiores detalhes sobre a metodologia adotada para os grupos focais.

de classes” e “contradição”, expressando a ligação da precarização docente com a totalidade da sociedade capitalista, aspecto que reforça a relevância de se elucidar as determinações materiais que forjam as condições de intensificação e precarização do trabalho docente.

Tratando da realização e da análise de conteúdo dos grupos focais, nos baseamos nos passos metodológicos de Bardin (2011), que consistem na pré-análise, na exploração do material e no tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Na etapa de pré-análise, os áudios dos grupos focais foram transcritos integralmente, revisados e adotados como o *corpus* documental de nossa análise. Também elaboramos subcategorias que expressam fenômenos particulares das relações de trabalho docente ligados às categorias norteadoras de nossa pesquisa. Na segunda etapa, de exploração do material, utilizamos as subcategorias de análise que expressam as categorias mais complexas para editar e organizar as falas dos professores, buscando identificar elementos que confirmem, ou não, a hipótese de que o Novo Ensino Médio, com suas mudanças curriculares, contribui para aprofundar a intensificação e a precarização do trabalho docente, assim como os elementos que negam ou refutam tal afirmação. Na terceira etapa, selecionamos um conjunto de falas – mantendo a coesão do que foi expresso nos grupos focais – para analisar os elementos apontados pelos professores, trazendo inferências, relações e interpretações que nos auxiliem a desvelar as relações de trabalho docente obscurecidas pela ideologia dominante.

A partir dos passos apresentados, expressos, em síntese, pela contextualização do tema de pesquisa, pelo balanço de produção, pela fundamentação teórica e pela seleção e análise do material coletado nos grupos focais, apresentamos nossas sínteses a respeito das expressões de intensificação e precarização do trabalho docente desenvolvidas com o Novo Ensino Médio, em particular, na realidade de Santa Catarina, considerando as determinações históricas e sociais que forjaram esta e outras reformas educacionais.

2 ITINERÁRIO DE CONSTRUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Buscaremos, no decorrer deste capítulo, caracterizar a Reforma do Ensino Médio a partir dos aspectos político-econômicos mais amplos que possibilitaram sua gestação, dos agentes envolvidos no processo e dos dispositivos jurídico-normativos que legitimaram a reforma no campo institucional. Os elementos foram adotados tanto para contextualizar as bases materiais da reforma quanto para analisar em que medida podem gerar novas expressões de intensificação e de precarização do trabalho docente. Mas antes de desenvolvermos tais questões, cabem algumas considerações acerca da intensificação e da precarização do trabalho, pertinentes para a elucidação da proposta de pesquisa.

Ainda que a precarização seja um fenômeno inerente à existência do trabalho no capitalismo, diante das crises estruturais do sistema capitalista, artifícios que intensificam a jornada são utilizados de modo a manter e elevar as taxas de lucro, seja pelo aumento de demandas dentro da jornada de trabalho ou até mesmo pela indistinção entre a jornada de trabalho e o descanso. Desta forma, apesar de andar lado a lado com a precarização, a intensificação pode gerar elementos de precarização de diferentes ordens pois implica no “[...] maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho” (Dal Rosso, 2008, p. 23).

A formação do conceito de intensificação do trabalho, como abordam Dal Rosso e Cardoso (2015), é fruto de diversos entendimentos e disputas, gerando a polissemia do conceito. No entanto, a formulação adotada pelos autores está vinculada à teoria do valor, na qual Marx se utiliza de cinco termos centrais para a identificar a intensidade laboral: gasto aumentado do trabalho em um mesmo intervalo de tempo; elevada tensão da força de trabalho; preenchimento dos intervalos dos dias de trabalho; condensação; e densidade laboral. Tais termos, ainda que não estabeleçam uma relação de sinonímia, voltam-se à intensidade laboral conforme o seu grau, isto é, seu maior gasto de trabalho. Tal processo implica diretamente no nível de extração de mais valor e, por isso, detém grande relevância, inclusive ao trabalho docente (Dal Rosso; Cardoso, 2015).

Assim, ao abordarmos a intensificação e a precarização do trabalho docente, as compreendemos como profundamente imbricadas, mas distintas entre si, convergentes e funcionais ao modo de produção capitalista e à elevação das taxas de lucro, ao passo que estão contidas em um processo mais amplo de intensificação e precarização laboral, ocasionados pelo

avanço das políticas neoliberais que atingem o conjunto da classe trabalhadora em diversas frentes.

Feitas as considerações iniciais, dividiremos esse capítulo, com fins didático-metodológicos, em três partes principais: na primeira, retomaremos os antecedentes da Reforma, ou seja, as disputas e os fundamentos jurídico-normativos que culminaram na Reforma do Ensino Médio; na segunda parte, analisaremos elementos da nova estrutura do Ensino Médio, com enfoque tanto no sentido jurídico-normativo, a exemplo da própria Lei nº 13.415/2017, como no sentido voltado para a estrutura curricular, como no caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e do Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense (CBTCem); e, por fim, na terceira parte, abordaremos quem são os sujeitos do Novo Ensino Médio. As sínteses do capítulo servirão como base para a pesquisa empírica realizada com professores que atuam no Novo Ensino Médio e para a análise das informações registradas.

Tamanha quantidade de elementos a serem analisados expressa o amplo conjunto de dispositivos jurídico-normativos em que o Novo Ensino Médio está situado e que assentaram, no decorrer dos últimos anos, novas bases institucionais para legitimar as mudanças que vieram a ocorrer nesta etapa da Educação Básica. Anterior à tramitação institucional da reforma, também ocorreram, ainda no século XX, mudanças importantes que possibilitaram que as disputas pelas políticas educacionais tomassem tamanha proporção.

No Brasil, elementos jurídico-normativos como a Reforma do aparelho do Estado da década de 1990 ampliaram os meios de atuação da esfera privada em serviços públicos, gerando novas possibilidades de obtenção de lucro, alavancando a concepção de público não-estatal. Para a expansão capitalista não irromper conflitos sociais que inviabilizassem seu progresso, também foram necessárias estratégias de coesão social que acomodassem os novos patamares de exploração. Recomendações de organismos multilaterais⁷ passaram a dar centralidade à necessidade de coesão social e de equidade como meio de desenvolvimento econômico, principalmente em países considerados subdesenvolvidos, onde conflitos gerados pela desigualdade social emergem com maior facilidade (Shiroma; Zanardini, 2020).

A 1ª Conferência Mundial de “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, em 1990, é um importante marco deste processo, tendo reunido mais de 150 países para consensuar as

⁷ Ao tratarmos de “recomendações” de organismos multilaterais, nos referimos a documentos como: a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e Educação* da ONU (2015), as *Competências e empregos – uma agenda para a juventude* do Banco Mundial (2018), *Um novo contrato social para a educação* da UNESCO (2022), dentre muitos outros documentos e organismos que atuam para produzir consensos dentro e fora da Educação.

estratégias de ampliação do acesso à educação sem aumentar proporcionalmente os investimentos, formando jovens para a empregabilidade e produtividade. Com perspectiva similar, o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*, produzido pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) em 1992, difundiu a necessidade de coesão social para o progresso econômico da América Latina (Shiroma; Zanardini, 2020).

Em 1996, o relatório Delors⁸ – fortemente presente na Reforma do Ensino Médio – trouxe mais diretamente ao âmbito pedagógico os pilares desejados para “a educação do século XXI”, orientados pelo desenvolvimento de competências e habilidades mais pragmáticas, secundarizando a construção de conhecimentos teóricos mais complexos (Silva *et al.*, 2022).

O Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), vigente de 1995 até o final de 2002, não somente consentiu às recomendações de organismos multilaterais para a educação, como buscou maior correspondência entre as bases político-econômicas e as políticas educacionais, operando mudanças na Lei nº 9.394/1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para materializar a estrutura curricular baseada no desenvolvimento de competências foram produzidos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/1998), publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98 (Ferreti; Silva, 2017).

Além das mudanças curriculares, o Ensino Médio, ao tornar-se parte da formação básica, passou por um forte processo de massificação, com o aumento de três milhões de matrículas no início dos anos de 1990 para nove milhões de estudantes matriculados no ano de 2004. A ampliação de disputas em torno do projeto da Educação Básica também gerou novos conflitos, uma vez que os jovens de camadas populares que passaram a acessar a educação escolar não a reconhecem como um espaço capaz de atender seus anseios, evidenciando novas contradições e conflitos (Ferreti; Silva, 2017).

Conforme Silva *et al.* (2022), as disputas que emergiram na década de 1990 trouxeram elementos importantes ao Novo Ensino Médio na medida em que:

O projeto formativo canalizado pela BNCC e pela reforma do Ensino Médio tem sua gênese histórica no fatídico referencial das competências, retrocedendo ao “empoeirado discurso” (SILVA, 2018) que norteou as propostas educacionais dos

⁸ No relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, chamado de “Educação: um tesouro a descobrir”, Jacques Delors coloca quatro pilares para a Educação: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; 4) Aprender a ser (Brasil, 2010).

anos de 1990, enquanto estratégia neoliberal de reordenamento das políticas públicas e de reforma do Estado (Silva *et al.*, 2022, p. 402).

Junto ao reordenamento das políticas públicas e de mudanças no quadro político, emergiram novos debates no início do século XXI sobre a finalidade e o formato que o Ensino Médio deveria adotar. As DCNEM (1998) do Governo FHC se tornaram rapidamente alvo de críticas, fazendo com que a discussão sobre o Ensino Médio voltasse a ganhar espaço no Governo Lula, em seu primeiro mandato. Em 2003, o seminário *Ensino Médio: construção política*, promovido pela Secretária de Educação Média e Tecnológica, culminou em um documento sobre uma nova concepção a ser adotada no Ensino Médio, pautada pelos eixos de trabalho, ciência e cultura (Pinto; Melo, 2021).

Mesmo agindo em correspondência às políticas neoliberais, o primeiro Governo Lula (2003-2006), que buscava conquistar aliados, produzir consensos e legitimação social por meio de programas sociais, não teve respaldo para efetivar mudanças no Ensino Médio e técnico com tamanha agilidade como a do Governo FHC, na época fortalecido pelas políticas econômicas internas e pelo Consenso de Washington. A dificuldade em avançar nas mudanças curriculares no âmbito institucional também gerou consequências aos docentes do Ensino Médio, que passaram a ter um programa de formação nacional somente em 2013, mesmo que a necessidade tivesse sido sinalizada ainda em 2004, no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio do Decreto nº 5.154/2004 (Ferreti; Silva, 2017).

Tamanha demora na efetivação de novas diretrizes para o Ensino Médio não significou enfraquecimento das disputas em relação à década anterior, mas a ampliação da influência de frações empresariais da classe dominante na promoção de serviços públicos por meio da organização de frentes de atuação no âmbito da sociedade civil que passaram a disputar e a interferir na Educação Básica. Por certo as expressões mais nítidas deste processo são a consolidação do Movimento Escola sem Partido em 2004 e da fundação da organização empresarial Todos pela Educação (TPE) em 2006, compondo, respectivamente, as frações liberais ultraconservadoras e social-liberais para atuarem na educação (Lamosa, 2020). Estas forças, que anteriormente já disputavam as políticas educacionais de maneira mais difusa, passaram a exercer maior influência ao se aglutinarem em grupos de interesse e expressão de “vontades coletivas”, ou seja, agindo como aparelhos “privados” de hegemonia, direcionando projetos, programas e políticas, como no caso do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), decretado pelo Ministério da Educação (MEC) na ocasião, que foi intitulado

Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), fazendo alusão direta ao projeto da frente social-liberal defendido pelo movimento TPE⁹ (Lamosa, 2020).

O Governo Dilma Rousseff (2011-2016) do Partido dos Trabalhadores (PT), ao ampliar as possibilidades de atuação do setor privado na Educação Básica e Técnica – como no caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) – gerou novas “janelas de oportunidades” às frentes de atuação liberais, resultando em maior influência e capilaridade para intervir nas diretrizes curriculares que passariam a vigorar posteriormente.

Tais elementos favoreceram que, após o golpe jurídico-parlamentar, Michel Temer (MDB) conseguisse instaurar rapidamente medidas neoliberais de caráter mais regressivo e sem a coesão social firmada nos governos anteriores, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que passou a limitar os gastos públicos nas áreas da saúde e educação, por exemplo. Na educação, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que posteriormente viria a se tornar a Lei nº 13.415/2017, foi sancionada apenas 22 dias após a posse de Temer, alterando a LDB nº 9.391/1996 (Ferreti; Silva, 2017).

Entretanto, tamanha rapidez no avanço da reforma não significou uma base social de apoio expressiva em sua construção. De fato, mesmo avançando¹⁰, o Novo Ensino Médio não tem sido aceito passivamente, tampouco com respaldo da comunidade escolar. Em 2016, as alterações feitas pela MP nº 746/2016 geraram movimentações contrárias em escala nacional, como as ocupações de escolas e universidades que pautavam a revogação da reforma, ou ainda, em posicionamentos mais atuais de diferentes entidades, movimentos e pesquisadores ligados à educação que pautam a urgência da revogação¹¹ do Novo Ensino Médio.

Apesar dos embates em torno da reforma terem eclodido durante a aprovação da MP nº 746/2016 no governo Temer, a tramitação de projetos embrionários iniciou muito antes.

⁹ O movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) é a organização de maior influência na educação brasileira e congrega vários grupos e fundações empresariais, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril, formando, por meio de diferentes matizes, uma frente de atuação social-liberal (Martins; Krawczyk, 2018). Além da ampla concentração de capital, o movimento se destaca pela articulação com organismos de influência internacional nas políticas educacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Conforme Lamosa (2020, p. 14), “[e]ssas organizações têm sido responsáveis por difundir projetos, ações e uma enorme variação de iniciativas dirigidas à educação brasileira, expressando nestas uma concepção de mundo e um projeto formativo para a classe trabalhadora” (Lamosa, 2020).

¹⁰ Apesar da Lei nº 13.415 ter sido aprovada em 2017, a implementação em escala nacional do Novo Ensino Médio iniciou em 2022.

¹¹ Nos referimos às recentes mobilizações de estudantes, professores, pesquisadores e entidades que reivindicam a completa revogação do Novo Ensino Médio. Mais informações disponíveis em: 1) "Pela revogação do Novo Ensino Médio (NEM) | Consultas públicas precisam ser públicas!"; 2) "Reforma ou Revogação: Que fazer com o "Novo Ensino Médio"?"; 3) "Pesquisadoras da ANPEd analisam problemas do Novo Ensino Médio e se posicionam a favor da revogação"; 4) "ANPED entrega ao MEC relatório final sobre Ensino Médio a partir de pesquisas e seminários" 5) Pesquisadoras/es da ANPEd analisam proposta síntese do MEC para o Ensino Médio.

O Projeto de Lei nº 6840/2013, proposto pelo deputado Reginaldo Lopes (PT) com o apoio do Ministério da Educação do Governo Dilma Rousseff em seu primeiro mandato, mesmo com diferenças, já sinalizava a necessidade de reformular o Ensino Médio “de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola” (Brasil, 2013a).

As necessidades do “jovem de hoje”, reivindicadas no referido projeto de lei, buscavam “ampliar as possibilidades educacionais [...] [com o] estabelecimento de parcerias entre os entes federados e o setor produtivo, maior interessado na formação de novos técnicos” (Brasil, 2013a, p. 10). Ou ainda, a possibilidade de realizar $\frac{1}{4}$ da carga horária do Ensino Médio noturno “[...] mediante o uso das novas tecnologias da comunicação e informação e da educação a distância.” (Brasil, 2013a, p. 10). Outros elementos presentes hoje na proposta do novo Ensino Médio também já estavam anunciados, como a educação para o empreendedorismo, a formação por competências e a divisão de disciplinas em grandes áreas de conhecimento.

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCN), expressas no parecer nº 5/2011, apontavam que:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais (Brasil, 2013b, p. 145).

Com isso, ao mesmo tempo em que o sistema educacional foi fortemente descredibilizado por estar obsoleto, também a ele foi imputada a expectativa de gerar crescimento econômico, com forte responsabilização da escola e dos docentes por questões econômicas muito mais amplas e complexas do que aquelas que estão ao seu alcance.

Este conjunto de elementos ideológicos reforçados nas últimas décadas, ainda que com suas singularidades, “pavimentaram” o caminho para que a MP nº 746/2016 fosse considerada a solução capaz de modificar o “currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016).

Tal justificativa está amparada por quatro argumentos centrais: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações em larga escala; o desinteresse dos jovens pela escola e a evasão escolar no Ensino Médio; a necessidade de adequar a educação brasileira ao padrão adotado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a baixa quantidade de alunos que ingressam no ensino superior (Ferreti; Silva, 2017).

Também foram aportados novos princípios curriculares baseados em recomendações de organismos multilaterais da década de 1990, pautando:

[...] uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (Brasil, 2016).

Portanto, apesar da MP nº 746/2016 ter sido aprovada em caráter emergencial, houve um conjunto de elementos anteriores e posteriores que deram subsídio às alterações no Ensino Médio. Para consolidar as mudanças delineadas no corpo da MP nº 746/2016, também foram delimitadas prescrições curriculares condizentes aos objetivos firmados.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada em 2015 no Governo Dilma, foi um importante meio para viabilizar o Novo Ensino Médio, adotando justificativas similares as utilizadas para respaldar a urgência da MP nº 746/2016, como o baixo desempenho do país em avaliações internacionais realizadas pelo PISA e a necessidade de sujeitos adaptáveis aos desafios impostos pela organização produtiva do capital (Ferreti; Silva, 2017).

A pedido do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a BNCC do Ensino Médio foi suspensa e retomada apenas em 2018, após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, com o objetivo de firmar as alterações curriculares. No intuito de legitimar a nova Base, foram propostas cinco audiências públicas em diferentes regiões do país, das quais ocorreram apenas três, enquanto as duas restantes foram interrompidas por manifestações de movimentos, entidades e partidos contrários ao Novo Ensino Médio, que pautavam a participação efetiva da comunidade escolar (Barbosa *et al.*, 2022).

A construção da BNCC, que foi acompanhada de perto pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), formado por grupos pertencentes ao Todos pela Educação, como a Fundação Lemann, em conjunto com entidades como a União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), firmou a perspectiva de “qualidade educacional” balizada pelo desempenho em avaliações externas e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Pinto; Melo, 2021).

O exercício da MP nº 746 – futura Lei 13.415/2017 – condicionada à BNCC, também se configurou como uma importante estratégia de avanço da reforma, pois delimitou institucionalmente uma base curricular que seria aplicada aos estados e, sobretudo, que convergia com aquilo que havia sido firmado pela medida provisória. Esses elementos

asseguraram, em âmbito federal, a difusão e aprovação da reestruturação curricular de maneira mais objetiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas a partir da Resolução nº 03 de 2018, vieram, posteriormente, a legitimar a Lei nº 13.415/2017, atuando em conjunto com a BNCC para orientar as mudanças no Ensino Médio. Com isso, as DCNEM (2018), em conjunto com a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, formam uma espécie de “tríade normativa” que age em correspondência ao que foi colocado inicialmente pela MP nº 746/2016 para consolidar a reestruturação curricular por meio de diferentes esferas normativas (Koepsel *et al.*, 2020).

Ainda que o Novo Ensino Médio seja entendido costumeiramente como a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, existe um conjunto de dispositivos jurídicos-normativos que agem conjuntamente para materializar a reestruturação curricular. Consequentemente, a pesquisa que propomos, a respeito da intensificação e precarização do trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio, não se restringe à Lei nº 13.415/2017, havendo a relevância de considerarmos outros documentos neste processo e, sobretudo, de entendermos como as prescrições no âmbito jurídico-normativo são efetivadas na prática escolar e no cotidiano do trabalho docente.

Neste sentido, faremos uma análise de caráter introdutório da Lei nº 13.415/2017, da BNCC e do Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense (CBTCem) para explicar a estrutura curricular do Novo Ensino Médio e o modo como esta tem sido adotada. Tais elementos visam explorar aspectos obscuros e ardilosos presentes na estrutura da reforma para fundamentar a construção de hipóteses a respeito das relações de trabalho docente no Novo Ensino Médio.

2.1 FUNDAMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

A Lei nº 13.415/2017, sancionada a partir da MP nº 746/2016, propôs mudanças importantes ao Ensino Médio e ao trabalho docente, como: 1) o estreitamento curricular (Freitas, 2014), com a primazia de determinados conhecimentos; 2) a flexibilização da contratação de docentes por meio do “notório saber” e das trilhas de aprofundamento de componentes curriculares não convencionais; 3) o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada para a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo; 4) a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho; 5) a inserção de

modalidades de ensino não-presenciais; e 6) a política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral (Brasil, 2017).

Sobre a primeira mudança, o estreitamento curricular e a primazia de determinados conhecimentos, a lei propõe os “itinerários formativos”, delimitados por meio de cinco grandes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Destas áreas de conhecimento, somente Português e Matemática são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, tornando as demais áreas opcionais ou com menor carga horária, dependendo ainda da disponibilidade da escola de oferecer os itinerários formativos (Brasil, 2017).

Apesar de ser afirmado no Art. 35, parágrafo segundo, da Lei nº 13.415/2017 que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017), na materialização do currículo, estes conteúdos não são obrigatoriamente ensinados em sala de aula, tanto que, se comparados com o próximo parágrafo do mesmo artigo, referindo-se ao ensino de Português e Matemática, é mencionado que “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio” (Brasil, 2017), ou seja, as matérias que serão efetivamente obrigatórias constam como “ensino”, muito diferente do que se considera como “estudos e práticas”, o que indica a secundarização e até mesmo a exclusão do ensino da Educação Física, da Arte, da Sociologia e da Filosofia, a depender do itinerário formativo ofertado pelas escolas. Tal situação pode ser examinada no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem), no qual todas as opções de matrizes curriculares disponíveis, denominadas de “A”, “B” e “C”, reduzem a carga horária de componentes como Sociologia e Filosofia, de duas aulas no primeiro ano para apenas uma aula no segundo e terceiro ano, gerando, deste modo, a redução progressiva da carga horária empregada e remunerada dos professores.

Em sentido similar, a segunda mudança, a flexibilização da contratação de docentes por meio do “notório saber” e das trilhas de aprofundamento de componentes curriculares não convencionais, permite que profissionais sem formação em licenciatura possam ser contratados como docentes, contando apenas com a certificação do sistema educacional, desconsiderando a necessidade de elementos primordiais à formação de professores como o domínio da didática e das teorias da educação. Além disso, apesar do notório saber se referir ao ensino técnico, são gerados novos precedentes de desvalorização da carreira docente (Brasil, 2017).

Em relação à formação com ênfase técnica e profissional, que é parte da reforma aprovada, é incentivada a terceira mudança, a “inclusão de vivências práticas de trabalho no

setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (Brasil, 2017). A atividade laboral no setor produtivo, ao ser incorporada como parte da formação básica, possibilita que os estudantes tenham sua força de trabalho explorada precocemente, ao mesmo tempo em que são estimuladas novas “parcerias” com o setor privado para a oferta de itinerários formativos não comportados pelas escolas estaduais, especialmente aqueles voltados ao ensino profissional. Ambos os casos ampliam as possibilidades de atuação do setor privado no Ensino Médio, e, portanto, aumentam as chances de uso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para arcar com os serviços educacionais contratados.

Em Santa Catarina, por exemplo, o Projeto de Lei nº 162/2023, denominado “Universidade Gratuita” – derrotado devido as inúmeras manifestações contrárias ao seu texto – propôs o uso de recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUNDES) pelas universidades privadas sob a condição de que as mesmas assegurassem itinerários formativos para a rede estadual pública com 50% de gratuidade.

Ainda no mesmo artigo, consta a quarta mudança, “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (Brasil, 2017). Na prática, a concessão de certificados intermediários permite que o aluno possa cursar o Ensino Médio por semestres, assim como já ocorre na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aumentando a possibilidade de fragmentação e descontinuidade dos temas e conhecimentos abordados. Tais elementos abrem brechas para a precarização do trabalho de professores na medida em que serão necessários ajustes de sua proposta a um menor tempo de aula, dificultando o aprofundamento dos conteúdos e o vínculo com os estudantes.

Sobre a quinta mudança, a inserção de modalidades de ensino não-presenciais – também regulamentada nas DCNEM (2018) – é explicitada a possibilidade de que: “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Brasil, 2017). A vinculação ao setor privado por meio dos chamados “convênios”, com possível direcionamento do financiamento público a setores privados e a inserção da lógica empresarial no interior da escola, também poderá ser feita por meio da oferta de modalidades de ensino não-presenciais, alterando, conseqüentemente, o trabalho a ser desempenhado pelos professores.

Ademais, difundida como meio de elevação da qualidade da educação, a sexta mudança, a política de fomento a educação em *tempo* integral no Novo Ensino Médio (Brasil,

2017), parece ressaltar o tempo de permanência na escola ao invés da formação humana em sua integralidade. A elevação dos índices educacionais balizada pelo aumento da carga horária induz a novas modalidades de ensino para suprir a reestruturação curricular, mas que não implicam, necessariamente, na melhoria do ensino. Neste sentido, o aumento da carga horária em conjunto com novas modalidades de ensino e da oferta de pacotes educacionais na modalidade à distância, pode gerar, paradoxalmente, a diminuição do tempo de aula (Brasil, 2017).

O conjunto de aspectos analisados denotam que, apesar da reforma ser justificada para superar o “modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências [os quais são] *forçados* a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (Brasil, 2016, grifo nosso), pode limitar conhecimentos fundamentais para a formação humana ao abrir espaço para as necessidades produtivas. Esta hipótese se prova ainda mais plausível pela diminuição da carga horária e pela retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, fundamentais para a formação política. Também é possível observar a ampliação do vínculo entre o Ensino Médio e o setor privado com as experiências no setor produtivo, a oferta de modalidades de ensino não-presenciais e a captura do FUNDEB pelos agentes privados por meio da oferta de *serviços educacionais*.

Mas ainda que a Lei nº 13.415/2017 confira mudanças curriculares expressivas, a implementação do Novo Ensino Médio também está condicionada (e assegurada) por outros instrumentos normativos como a BNCC, que antes mesmo de ser aprovada já constava como responsável por definir “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio” (Brasil, 2017). Em consonância com a Lei nº 13.415/2017 e com o Plano Nacional de Educação (PNE), a BNCC visa definir o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando o desenvolvimento de competências por meio

[d]a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Na BNCC, a nomenclatura de “competências e habilidades” é adotada como sinônimo¹² de “direitos e objetivos de aprendizagem” para referir-se à finalidade educacional a

¹² Ao decorrer da construção da BNCC, foram geradas três versões, que além do forte caráter prescritivo, trouxeram a hibridização de conceitos e concepções de modo a tentar minimizar e dirimir a resistências em relação às proposições curriculares. O “princípio educativo do trabalho”, por exemplo, adotado por correntes críticas à

ser desenvolvida, como se fossem “maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum” (Brasil, 2018a, p. 12). A equiparação destas expressões as coloca em um mesmo patamar de relevância no documento, quando, na verdade, “direitos e objetivos de aprendizagem” expressam aspectos mais amplos e elementares da Educação, enquanto “competências e habilidades” dizem respeito a uma concepção instrumental e pragmática de Educação, ancorada no Relatório Delors e fortemente difundida nas últimas décadas pelo setor privado atuante neste campo.

Tal aspecto contido na BNCC denota o afunilamento da Educação Básica para os objetivos do mercado, passando de intervenções focalizadas, como na produção de materiais didáticos e na formação dos professores, para fundamentar o conjunto das orientações curriculares, impondo o desenvolvimento de competências como a racionalidade orientadora da forma e conteúdo escolar.

Por isso, ainda que a BNCC assegure uma

[...] base nacional comum, a ser *complementada*, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2018a, p. 11, grifo nosso).

Na prática, a “parte diversificada” do currículo parece assumir um papel central, na medida em que as características regionais perpassam a construção das relações educacionais em sua totalidade e não apenas em sentido secundário, conforme denota o trecho.

A concepção de “aprender a aprender”, mediada pelo desenvolvimento de competências e justificada pelo princípio de flexibilização, passa a orientar o conjunto da estrutura curricular:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018a, p. 14).

concepção hegemônica de escola, é aproximado da concepção de “competências e habilidades”, fortemente presente nas proposições empresariais para a educação.

Embora a BNCC afirme que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2018a, p.11), alegando a possibilidade de ajustes, questionamos se a ênfase em “aprender a aprender” não induz a homogeneização e centralização do currículo, além de outros elementos ligados à esfera produtiva, como a resiliência, a proatividade e a aplicação de conhecimentos para resolver problemas.

Destaca-se também o forte apelo ao empreendedorismo, um dos eixos estruturantes da BNCC do Ensino Médio que visa a “mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º *apud* BNCC, 2018a, p. 449). A concepção de empreendedorismo não se liga apenas ao itinerário técnico e profissional, como inicialmente poderia se supor, mas perpassa o conjunto de itinerários formativos, fazendo com que todos contemplem, em alguma medida, o empreendedorismo como eixo estruturante dos conteúdos a serem desenvolvidos (Brasil, 2018a).

Com isso, além das disciplinas perderem espaço em benefício do itinerário técnico e profissional, o currículo passa a priorizar os objetivos educacionais voltados à conformação da juventude à esfera produtiva, em constante transformação. Tamanho estreitamento curricular é justificado como meio de “construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018a, p. 472). No entanto, em nosso entendimento, pode significar o recuo de elementos imprescindíveis à formação humana, favorecendo possibilidades formativas destituídas de caráter complexo e, sobretudo, que buscam internalizar a instabilidade e flexibilização como elementos intrínsecos às relações de trabalho e de vida na atualidade.

O caráter da BNCC pode ser descrito, em síntese, pela concepção de que:

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepara-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos (Brasil, 2018a, p. 473).

Tamanha ênfase da formação escolar para que os jovens aprendam a lidar com relações de trabalho transitórias e flexíveis também traz consequências aos docentes, na medida em que precisam exercer o seu trabalho em correspondência com as competências que estruturam a BNCC. Estes elementos de precarização, observados em documentos de amplitude nacional, fundamentam as diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio criadas pelos estados para a implementação da reforma.

Em Santa Catarina, estado em que realizamos essa pesquisa, o documento CBTCem conta com cerca de 1.850 páginas, divididas em cinco volumes, que buscam nortear o Ensino Médio no estado e dar suporte, em termos de materiais didáticos e de orientações pedagógicas aos educadores. Assim como na BNCC, o CBTCem reforça a urgência de tornar o Ensino Médio capaz de formar jovens para corresponder às transformações sociais, cada vez mais presentes com a expansão das relações capitalistas (Santa Catarina, 2021).

Um dos aspectos importantes na efetivação do novo currículo se refere aos professores, fazendo com que o CBTCem adote estratégias para o alinhamento do trabalho docente ao novo currículo. A formação continuada, por exemplo, é voltada à criação de “uma agenda sistemática e consistente, com objetivos sólidos, o que irá subsidiar a inovação e a ressignificação da prática pedagógica, [e] o sucesso da implementação do novo currículo do Ensino Médio” (Santa Catarina, 2021, p. 108).

Em Santa Catarina, a carga horária de 3.000 horas previstas pela Lei 13.415/2017 é distribuída em 800 horas de formação básica e mais 200 horas da parte flexível no primeiro ano, enquanto no segundo e terceiro ano se divide o tempo igualmente, com 500 horas para a formação básica e 500 horas para a parte flexível. Da carga horária total, até 20% do ensino diurno e 30% do ensino noturno podem ser ofertados por modalidades não presenciais ou mediadas por tecnologias. Os itinerários são organizados em “Projeto de Vida”, “Componentes curriculares eletivos”, “Segunda língua estrangeira” e “Trilhas de aprofundamento” (Brasil, 2018b; Santa Catarina, 2021).

A concepção de “Projeto de Vida”, que já vinha sendo desenvolvida em documentos nacionais, chama atenção no CBTCem pelo destaque que detém para

[...] propiciar aos estudantes autoconhecimento, fortalecimento de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, mediante a promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial, mediante a capacidade de autorregulação dos próprios sentimentos e condutas. Busca-se, ainda, propiciar a eles situações de aprendizagem que lhes permitam o desenvolvimento de resiliência para lidar com desvios em seus percursos, alteridade para lidar com as diferenças, bem como a compreensão das ações necessárias aos seus avanços, às consequências dessas ações e subsídios para que escolham seu percurso profissional. É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades e competências que viabilizem sua inserção social e no mundo do trabalho e os ajudem a entender as relações de poder envolvidas nestas dinâmicas (Santa Catarina, 2021, p. 66).

Com objetivos centrados no desenvolvimento de competências socioemocionais para autorregulação dos estudantes perante às adversidades e contenção de conflitos, o Projeto de Vida demanda professores de “perfil resiliente, flexível, empático e aberto ao diálogo” (Santa Catarina, 2021, p. 71).

Além do Projeto de Vida, a construção de itinerários balizada por padrões avaliativos internacionais gera a responsabilização dos estudantes pelo baixo desempenho escolar, com dados que, supostamente, apontam que “as dificuldades de aprendizagem decorrem em grande parte, da falta de autonomia, de *motivação*, de *persistência* nas tarefas e da ausência de formas apropriadas para *gerir o seu próprio modo de aprender*” (Santa Catarina, 2021, p. 19, grifos nossos).

Com isto, ao mesmo tempo em que os padrões avaliativos responsabilizam os estudantes por não atenderem às expectativas de aprendizagem, aos professores é imputada a tarefa de “transformar” a educação por meio de um

“[...] planejamento e postura de trabalho docente coletivo, [proporcionando] uma melhor interação entre professores, seus pares e estudantes, favorecendo articulações dialógicas entre esses sujeitos (PCSC, 2014). Além disso, a BNCC do Ensino Médio estimula à flexibilização dos percursos formativos, via oferta de itinerários, fator que pode figurar como oportunidade de atendimento das reais expectativas de escolha dos estudantes, permitindo-lhes aprofundar os conhecimentos de seu maior interesse” (Santa Catarina, 2021, p. 31).

Neste sentido, a aplicação das orientações nacionais do Novo Ensino Médio no currículo catarinense parece imprimir dupla responsabilização: de estudantes por não persistirem suficientemente para aprender, e de professores, por superarem problemas históricos da Educação como a evasão escolar por meio de uma perspectiva de aprendizagem mais atrativa aos estudantes.

Além da concepção pedagógica, que por si só traz elementos questionáveis, também é possível interrogar quais seriam as condições materiais para implementação deste novo currículo e quais são suas consequências ao trabalho docente. Elementos como o aumento da carga horária, a organização por itinerários formativos e as modalidades não-presenciais podem gerar implicações no tempo de planejamento, nas condições de trabalho e em novas atribuições aos professores, denotando elementos de intensificação e precarização do trabalho docente.

As expressões deste processo poderão ser verificadas efetivamente por meio da análise do cotidiano dos professores que atuam no Novo Ensino Médio. Para isto, buscaremos, primeiramente, contextualizar quem são os sujeitos do Novo Ensino Médio, especialmente quais são as características socioeconômicas de professores e estudantes desta etapa para, então, compreender o contexto em que a reforma está localizada e seus possíveis impactos no trabalho docente.

2.2 QUEM SÃO OS PROFESSORES E ESTUDANTES DO NOVO ENSINO MÉDIO?

Apesar das DCNEM (2018b) referirem-se aos adolescentes e aos jovens do Novo Ensino Médio como “os sujeitos da etapa educacional”, destacamos dois entendimentos mais amplos sobre a questão: o primeiro, voltado aos sujeitos político-econômicos que forjaram o Novo Ensino Médio e seus meios de organização, como no caso das frentes social-liberal e liberal ultraconservadora (Lamosa, 2020) citadas anteriormente, que participaram ativamente do processo de construção e consolidação da reforma; e o segundo, referindo-se aos sujeitos centrais de *incorporação e implementação* da reforma: os professores e os estudantes. Nesta seção, nos deteremos ao segundo entendimento, de modo a investigar as características socioeconômicas de professores e estudantes do Ensino Médio e as possíveis implicações no trabalho docente.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, a Educação Básica toma grandes proporções e envolve quantidade expressiva de pessoas e interesses. Segundo a análise do Laboratório de Dados Educacionais¹³, o Brasil conta com cerca de 178.370 escolas de Educação Básica que comportam 47.295.294 de estudantes matriculados, dos quais 8.758.423 estão vinculados à etapa do Ensino Médio. A maioria dos estudantes matriculados é atendida pelo ensino público, que detém 81,41% das matrículas da Educação Básica e 88,30% das matrículas do Ensino Médio¹⁴. Das matrículas realizadas no Ensino Médio público, a maioria é ofertada pelas redes estaduais, também responsáveis pela implementação da reforma (Brasil, 2020).

Em relação à classificação de Nível Socioeconômico (INSE) dos estudantes da Educação Básica, realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2021, cerca de 54% dos estudantes de escola pública pertencem aos quatro primeiros níveis socioeconômicos, ou seja, são estudantes cujas familiares possuem baixa escolaridade e poder de compra restrito. No caso dos estudantes de escola privada, apenas 14% estão localizados nos quatro primeiros níveis socioeconômicos, enquanto 86% pertencem a níveis socioeconômicos mais elevados, com familiares de maior escolaridade e poder de compra satisfatório. Com a maioria dos estudantes vinculados ao ensino público e oriundos de camadas populares, podem ocorrer sérias consequências ao processo de escolarização por

¹³ A análise foi realizada pelo Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir do Censo realizado em 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹⁴ Neste cálculo, consideramos as modalidades “Ensino Médio”, “Ensino Médio integrado ou normal – técnico” e “EJA – Ensino Médio”. No que se refere especificamente ao Ensino Médio, 86,41% das matrículas estão registradas no ensino público.

limitações socioeconômicas e disparidade de oportunidades em relação a estudantes de escolas privadas (Brasil, 2021b).

Em relação aos docentes, elementos como o vínculo de contratação e o nível de esforço empreendido caracterizam as condições de trabalho as quais são submetidos, bem como as possíveis implicações. No Brasil, dos aproximadamente 2,2 milhões de docentes da Educação Básica, apenas 1.195.323 têm contratação efetiva, enquanto 543.874 são contratados em caráter temporário e 547.863 não são classificados. Isto é, pelo menos $\frac{1}{4}$ dos professores não têm estabilidade em suas contratações ou plano de carreira (Brasil, 2020).

No caso do Ensino Médio a proporção de contratos temporários é ainda maior, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de Docentes do Ensino Médio por Tipo de Vínculo e modalidades de ensino

Tipo de vínculo de contratação docente	Ensino Médio	Ensino Médio Integrado ou normal e técnico	EJA Ensino Médio	Total de docentes	Porcentagem de docentes (geral)	Porcentagem de docentes (com vínculo declarado¹⁵)
Concursado/efetivo	236.665	50.068	60.562	347.295	53,09	63,68
Contrato temporário	133.798	18.655	35.912	188.365	28,79	34,54
Contrato terceirizado	261	178	63	502	0,07	0,09
Contrato CLT	1.935	6.958	267	9.160	1,40	1,67
Não classificado	100.715	3.204	4.916	108.835	16,63	-
Total	473.374	79.063	101.720	654.157	-	-

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados de Brasil (2020)

Em relação aos docentes do Ensino Médio de Santa Catarina, o número de temporários chega a superar os efetivos, denotando maior instabilidade no vínculo de contratação e, conseqüentemente, maior fragilidade nas condições do trabalho dos professores:

¹⁵ Observa-se grande porcentagem de docentes “não classificados”, isto é, docentes contabilizados, mas sem vínculo de contratação especificado. Tal elemento, além de prejudicar a análise mais assertiva sobre o trabalho docente, pode induzir diferenças significativas de porcentagem. Neste sentido, a coluna referente à porcentagem de docentes com “vínculo declarado” não leva em consideração os docentes “não classificados” para, também, estabelecer a porcentagem de contratações de tipo especificado.

Tabela 2 – Número de Docentes por Tipo de Vínculo e Etapas e modalidades de ensino

Tipo de vínculo	Ensino Médio	Ensino Médio Integrado ou normal e técnico	EJA Ensino Médio	Total
Concursado/efetivo/estável	6.732	1.841	184	8.760
Contrário temporário	7.343	1.238	1.340	9.921
Contrato terceirizado	1	1	1	3
Contrato CLT	16	1	4	21
Não classificado	3.004	79	338	3.421
Total	17.096	3.160	1.867	22.123

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados de Brasil (2020)

Além do vínculo de contratação, a quantidade de esforço demandando também auxilia na contextualização das condições de trabalho dos professores. O índice de esforço docente, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), busca avaliar aspectos que contribuam para a sobrecarga de trabalho dos professores, a exemplo dos turnos de trabalho e a quantidade de alunos atendidos (Brasil, 2014). Em 2022, o indicador apresentou os seguintes dados referente a Educação Básica e ao Ensino Médio:

Tabela 3 – Índice percentual do esforço docente (total e no Ensino Médio)

Percentual de docentes por nível de esforço¹⁶						
Níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Totais	20,5	17,5	27,1	26,9	5,4	2,6
Ensino Médio	1,3	10,5	28,8	40,8	12,6	6,0

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados de Brasil (2014)

Como é possível observar, em relação ao esforço docente em geral, cerca de 34% dos professores ocupam os três maiores níveis de esforço, enquanto os índices de esforço referentes

¹⁶ De acordo a nota técnica do indicador de esforço docente, o **Nível 1** se refere aos docentes com até 25 alunos e que atuam em um único turno; o **Nível 2** se refere aos docentes com entre 25 e 150 alunos que atuam em um único turno (escola e etapa); o **Nível 3** se refere aos docentes com entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos em uma única escola ou etapa; o **Nível 4** se refere aos docentes com entre 50 e 400 alunos e que atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; o **Nível 5** se refere aos docentes com mais de 300 alunos e que atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas; e, por último, o **Nível 6** se refere aos docentes com mais de 400 alunos e que atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas (Brasil, 2014).

ao Ensino Médio são ainda maiores, com cerca de 60% dos docentes ocupando os maiores níveis. Elementos que denotam quantidade expressiva de professores com jornadas de trabalho extensas e de esforço intensificado para atender grandes quantidades de estudantes em escolas e turnos diferentes.

Observando o contexto em que estudantes e professores estão inseridos, é possível analisar diferentes expressões de instabilidade e flexibilização das condições de trabalho e estudo. Enquanto os estudantes são, em sua maioria, oriundos de camadas populares, parte expressiva dos professores têm contratos temporários e índices de esforço elevados. São estes grupos, em sua maioria pertencentes ao ensino público, que podem sofrer maiores impactos com o Novo Ensino Médio.

Com isso, quando questionamos “quem são os sujeitos do Novo Ensino Médio?” podemos afirmar que são centralmente professores e estudantes da rede pública que compartilham de diferentes expressões de instabilidade e flexibilização das condições de trabalho e estudo, os quais são responsáveis (e responsabilizados) pela implementação e êxito do Novo Ensino Médio.

3 BALANÇO DE PRODUÇÃO: ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DO PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO E DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO

A partir do levantamento e seleção do material bibliográfico produzido na área da Educação, buscamos analisar a forma como as produções têm tratado das condições de trabalho dos docentes atuantes no Novo Ensino Médio. Tal objetivo visa situar as pesquisas sobre o tema de modo a contribuir para a realização do objetivo central de nossa pesquisa: analisar as expressões de intensificação e precarização do trabalho docente criadas ou desenvolvidas com o Novo Ensino Médio em Santa Catarina, considerando as determinações históricas e sociais que forjaram esta e outras reformas educacionais. Neste sentido, apresentamos aqui o levantamento bibliográfico realizado sobre o tema desde 2017, marco de aprovação da Lei nº 13.415, até 2022, ano da implementação, em escala nacional, do novo currículo.

Na busca de informações sobre a temática, selecionamos três tipos de materiais: artigos (14), dissertações (1) e teses (1), totalizando em 16 produções¹⁷ encontradas nas plataformas Periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Repositório Institucional da UFSC de teses e dissertações. Também realizamos a busca no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD), que apresentou 36 resultados preliminares, dos quais nenhum foi selecionado pelo distanciamento do nosso objeto de pesquisa.

Na primeira seleção de materiais, foram analisados o título, as palavras-chave e o resumo de cada trabalho, resultando em 20 textos selecionados. Destes, foi feita uma seleção mais detalhada, com a verificação da quantidade de descritores no corpo de texto e no contexto em que estavam inseridos, resultando, assim, em 14 textos. Dos resultados, 11 fazem parte dos Periódicos CAPES, um do SciELO e dois do Repositório de Teses e Dissertações da UFSC, conforme apresenta o Quadro 1:

Quadro 1 – Balanço de produções

Título	Autor	Ano	Tipo	Publicação	Palavras-chave
<i>A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente</i>	Amanda Moreira da Silva; Vânia Cardoso da Motta	2017	Artigo	Educação em Revista	Trabalho-educação, trabalho docente, precarização de novo tipo

¹⁷ A lista de produções está disponível no Quadro 1 e também no Anexo 1, com referências para o acesso aos textos.

Título	Autor	Ano	Tipo	Publicação	Palavras-chave
<i>O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público</i>	Amanda Moreira da Silva; Vânia Cardoso da Motta	2019	Artigo	Revista Roteiro	Precarização do trabalho docente, expropriação, precariado
<i>Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso</i>	Vânia Cardoso da Motta; Roberto Leher	2017	Artigo	Revista Trabalho, política e sociedade	Trabalho docente, precarização, expropriação, política educacional
<i>A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima, e o cerco ao futuro dos jovens pobres</i>	Ronaldo Marcos Lima Araújo	2018	Artigo	Revista Holos	Ensino Médio, política educacional, Reforma do Ensino Médio, juventude
<i>O Ensino Médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho</i>	Gilvan Luiz Machado Costa	2018	Artigo	EccoS – Revista Científica	Condições de trabalho, Ensino Médio, políticas educacionais
<i>Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional</i>	Marilda de Oliveira Costa; Leonardo Almeida da Silva	2019	Artigo	Revista brasileira de educação	Base Nacional Comum Curricular, direito à educação, novo Ensino Médio, privatização
<i>Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível</i>	Acacia Zeneida Kuenzer	2020	Artigo	Ciência e saúde coletiva	Reforma do Ensino Médio, flexibilização do Ensino Médio, pedagogia da acumulação flexível
<i>Políticas educacionais para o Ensino Médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação</i>	Danyella Jakelyne Lucas Gomes; Maria da Conceição Silva Lima; Sidclay Souza; Margarete Berkenbrock-Rosito	2020	Artigo	Revista online de política educacional e gestão educacional	Reforma, Ensino Médio, Estado Regulador
<i>Flexibilização e precarização do trabalho docente: uma análise das condições de trabalho dos professores admitidos em caráter temporário no Magistério público de Santa Catarina</i>	Matheus Felisberto Costa; Rafael Mueller	2020	Artigo	Política e Trabalho	Trabalho docente, professores temporários, precarização do trabalho, uberização do trabalho
<i>Contextos da precarização docente na educação brasileira</i>	Abília Ana de Castro Neta; Juliana da Silva Moura; Berta Leni	2020	Artigo	Revista Exitus	Precarização, trabalho docente, neoliberalismo

Título	Autor	Ano	Tipo	Publicação	Palavras-chave
	Costa Cardoso; Claudio Pinto Nunes				
<i>Fundamentos teóricos-metodológicos da precarização do trabalho docente</i>	Jussara Marques de Macedo; Miriam Morelli Lima	2017	Artigo	Revista Trabalho, política e sociedade	Trabalho docente, formação docente, teoria e método
<i>A intensificação do trabalho docente no contexto da contrarreforma educacional</i>	Gisele Francisca da Silva Carvalho; Daniela Aparecida de Melo Costa; Mônica Trindade	2021	Artigo	Revista HISTEDBR – online	Contrarreforma educacional, trabalho flexível, intensificação do trabalho docente
<i>A concepção de trabalho e formação na reforma do Ensino Médio de 2017</i>	Afonso Reno Castro Silva	2019	Dissertação	Repositório UFSC	Reforma do Ensino Médio, Flexibilização curricular, Regime de acumulação flexível
<i>A Reforma do Ensino Médio no contexto das contrarreformas da educação no Brasil</i>	Gilberto Nogara Junior	2020	Tese	Repositório UFSC	Ensino Médio, Jornada Escolar Ampliada, Flexibilização Curricular, Política Educacional, Capital-Trabalho-Educação.

Fonte: elaborado pela autora

As fontes coletadas foram selecionadas pelo cruzamento dos descritores: “Novo Ensino Médio”, “precarização do trabalho docente”, “precarização do trabalho”, “trabalho docente”, “intensificação do trabalho docente”, “Ensino Médio” e “intensificação do trabalho”. Tanta quantidade de descritores foi usada para tentar abarcar os elementos necessários para a pesquisa. Também foram excluídos os termos “Educação Infantil” e “Ensino Superior” para haver maior refinamento de resultados.

A busca feita sem a utilização do descritor “Reforma do Ensino Médio” para o levantamento bibliográfico foi uma escolha metodológica, havendo o entendimento de que a pesquisa pretende analisar centralmente a fase de implementação do novo currículo, denominada “Novo Ensino Médio” e a intensificação e precarização do trabalho docente a partir deste cenário. O levantamento de materiais com a utilização do descritor “Reforma do Ensino Médio” abarca centralmente o histórico, os grupos e os projetos em disputa. Por isso, apesar de relevante, diz mais respeito ao surgimento da Reforma do Ensino Médio a Lei nº 13.415/2017, que consideramos ser uma fase anterior aquela que pretendemos pesquisar, tratando da implementação do currículo do Novo Ensino Médio e o seu impacto no trabalho docente.

A partir dos materiais selecionados, depreendemos quatro categorias centrais que se converteram em categorias de análise do material empírico: 1) mercantilização da educação; 2) intensificação e precarização objetiva: condições de trabalho e carreira; 3) precarização subjetiva: expropriação da identidade docente; e 4) reconversão do trabalho docente. Os elementos de precarização são elencados separadamente para dar ênfase aos processos que têm ganhado força nos últimos tempos (como veremos adiante), mas no decorrer do balanço serão trabalhados conjuntamente pela sua profunda imbricação como estratégia de controle, exploração e expropriação do trabalho docente.

A mercantilização da educação é importante ao processo de intensificação e de precarização do trabalho docente por propiciar o espraiamento e a expansão do capital na educação pública, em aspectos financeiros e ideológicos, submetendo-a ao processo de expropriação, inclusive do trabalho docente. Adotamos o conceito de mercantilização (Motta; Andrade, 2020) para designar este conjunto de relações, entendendo que os pesquisadores da área se utilizam, também, de outros conceitos, como empresariamento e privatização, para abarcar aspectos diferentes do mesmo processo.

A intensificação e precarização objetiva e subjetiva do trabalho docente são expressões de transformações no mundo do trabalho, sendo o Novo Ensino Médio um projeto específico dentro de um conjunto maior de reformas neoliberais que buscam expandir os meios de expropriação da classe trabalhadora. Com o direcionamento da formação voltado ao trabalho simples e fragmentado, os professores também passam a ser submetidos a novos meios de precarização, combinando elementos há muito tempo vivenciados, como a ausência de condições de trabalho adequadas e de uma carreira que valorize o estudo e a formação, com novos meios de precarização que buscam ampliar os patamares de expropriação, gerando a intensificação do trabalho, que é inversamente proporcional a sua valorização.

Já a reconversão do trabalho docente desloca a centralidade da atividade docente, de natureza crítica e complexa, para atribuições indiferenciadas que buscam suprir exigências de caráter burocrático, instrumentalizando, desde modo, o trabalho dos professores para suprir demandas que excedem suas responsabilidades. Ainda que seja um eixo de análise importante aos processos que buscamos apreender e que está intimamente ligado às estratégias mais recentes de precarização docente, foi pouco mencionado nas produções selecionadas no levantamento bibliográfico. Além das categorias centrais, também tratamos das tendências de precarização do trabalho, especialmente do conceito de “precariado”, adotado por parte da bibliografia do balanço.

Ainda que parte expressiva das produções selecionadas não abordem diretamente a precarização do trabalho docente no Novo Ensino Médio, é possível perceber um esforço em apreender as transformações na educação pública, com elementos que possibilitam o entendimento de novos aspectos ou modalidades de intensificação e precarização do trabalho docente, criadas ou desenvolvidas com o Novo Ensino Médio, sendo pertinentes a nossa pesquisa.

Com isto, estamos certas de que, apesar das dificuldades elencadas ao analisar as relações de trabalho no contexto do Novo Ensino Médio, submetidas a um quadro mais amplo de transformações ocasionadas pelas exigências dos novos padrões de acumulação do capital, será possível apreender novos elementos de intensificação e precarização do trabalho docente e também elementos há muito tempo presentes na educação brasileira, que são intensificados ou modificados a partir da nova estrutura curricular.

3.1 O AVANÇO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Na década de 1990, os pesquisadores da educação já apontavam para a reestruturação das redes públicas de ensino, para a reconversão e a expropriação do trabalho docente, resultantes das reformas neoliberais, com medidas de ajuste fiscal e de controle de investimentos na esfera social, justificadas pela suposta “crise fiscal”, que gerou a “reforma do aparelho do Estado” com novos mecanismos de privatização e mercantilização dos serviços públicos (Motta; Leher, 2017).

Segundo Motta e Leher (2017, p. 245), é possível observar a consolidação e a radicalização deste processo com a “a expropriação do trabalho docente, coisificado e intensificado nas jornadas, [...] ao mesmo tempo em que cria as condições favoráveis para expandir a financeirização e a mercantilização na Educação Básica”.

Kuenzer (2020) reforça a relevância de aspectos de ordem produtiva para a educação ao afirmar que:

[...] o regime de acumulação flexível, na rearticulação das alianças que permitam o seu crescente desenvolvimento; constitui-se um novo bloco hegemônico que, inexoravelmente, e sem resistência efetiva, vai processando o ajuste a favor do capital: a reforma da previdência, o ajuste dos gastos públicos que penalizam a educação e a saúde, além de outros investimentos, a reforma da CLT, a aprovação do projeto de lei que regulamenta a terceirização indiscriminada, e, na área da educação, o ajuste no Ensino Médio (Kuenzer, 2020, p. 64).

Neste mesmo sentido, Costa e Muller (2020) destacam a expansão das políticas neoliberais como agentes econômicos que desmantelam os direitos sociais conquistados,

gerando a desestruturação das relações de trabalho por meio de uma série de ações, como a desregulação das relações trabalhistas, a desarticulação dos movimentos sindicais e de classe, bem como a terceirização e intensificação da extração de mais-valia.

Por vezes, algumas das proposições recaem em argumentos que reforçam um discurso favorável à mercantilização ou que retiram o foco dos problemas mais emergentes. Costa (2018), por exemplo, menciona a gestão, o financiamento e a inovação como meios para se buscar uma educação de qualidade social. Contudo, com tamanho impacto dos agentes econômicos na educação, as produções de nosso balanço, em sua maioria¹⁸, adotam o estudo da crise dos anos de 1970¹⁹ para a compreensão das transformações atuais no mundo do trabalho, especificamente no trabalho docente – mesmo que com diferentes categorias explicativas e níveis de análise.

Das produções do balanço que abordam o estudo da crise dos anos 1970, Araújo (2018) e Silva e Motta (2017) destacam a reforma de Estado dos anos de 1990 no Brasil como resultado da reestruturação produtiva, possibilitando ajustes que cimentaram novas bases políticas e ideológicas a partir da concepção gerencialista. De acordo com os autores, os novos arranjos institucionais geraram a ampliação da participação da sociedade civil na educação, principalmente de grupos empresariais que atuam como aparelhos privados de hegemonia, difundindo interesses de grupos sociais específicos como se fossem universais para gerar consensos baseados no *ethos* empresarial.

Direcionando o Estado para a defesa da agenda privada na educação pública, as frações burguesas ligadas a diferentes tipos de capitais, como o financeiro, industrial e do agronegócio, atuaram diretamente na educação por meio de “entidades sociais sem fins lucrativos” para a produção de “personalidades produtivas” e para estimular o “mercado de serviços educacionais” (Araújo, 2018).

Silva e Motta (2017) afirmam que o empresariamento da educação é demarcado por uma conjuntura em que o capital expõe seu caráter excludente enquanto busca firmar o mercado como esfera reguladora da vida social. A mercantilização das redes públicas fortalece os

¹⁸ Dos 16 materiais selecionados no levantamento, nove abordam, em diferentes níveis, a reestruturação produtiva da década de 1970 como elemento de análise das reformas educacionais atuais. São eles: Castro Neta *et al.* (2020); Costa; Mueller (2020); Costa; Silva (2019); Kuenzer (2020); Macedo; Lima (2017); Motta; Leher, (2017); Silva (2019); Silva; Motta, (2017; 2019).

¹⁹ Ao nos referirmos à crise de 1970, a entendemos como uma crise estrutural do capital, que ao modificar algumas bases materiais de produção, modificou, conseqüentemente, as bases sociais e culturais, tornando-se cada vez mais imbricadas ao consumo predatório da força de trabalho para expansão do capital. Além disso, de acordo com Marx (2017), entendemos que as crises são expressões intrínsecas ao modo de produção capitalista, parte do movimento do capital que gera, ciclicamente, a redução das taxas de lucro.

mecanismos coercitivos e consensuais para formação da força de trabalho submissa à regressão dos direitos sociais e trabalhistas. A lógica empresarial na condução das políticas educacionais propicia a formação de um tipo de trabalhador flexível que incorpora a precarização das condições de trabalho ao mesmo tempo em que exerce uma espécie de cidadania que naturaliza o esgotamento da aparência civilizatória do capital.

Neste “contexto de retrocesso do retrocesso” (Motta; Leher, 2017), o controle social é imprescindível para que não ocorram tensões sociais em grande escala, por isso são necessárias incessantes manobras contra à classe trabalhadora para “[...] disciplinamento de uma força de trabalho para a qual o desemprego tornou-se condição normal (e não apenas mais ameaça disciplinadora)” (Fontes, 2017, p. 49 *apud* Motta; Leher, 2017, p. 252).

Silva e Motta (2017) destacam que a educação, além de ser atrativa do ponto de vista mercadológico, é importante para consolidação da hegemonia de mercado, fazendo com que o empresariado avance na retirada da autonomia pedagógica dos professores e das escolas, atuando ainda no enfraquecimento político de suas entidades representativas em benefício da difusão do projeto político dominante.

Ainda que com diferentes categorias e conceitos para análise da realidade, baseados, em sua maioria, em referenciais da área marxista, as produções que tratam do processo de intensificação e precarização do trabalho docente, subsumido a uma lógica mercantilizadora da educação, apontam para diferentes aspectos do mesmo processo de aprofundamento do mercado como esfera reguladora da vida social, inclusive no âmbito da educação escolar.

Assim, diferentes conceitos são utilizados para designar o processo de aprofundamento e domínio das relações capitalistas sobre a educação pública, como a mercantilização, o empresariamento, a privatização, entre outros. Não é nosso objetivo detalhar, neste balanço de produção, as concepções que cada um destes conceitos assume ou o modo como podem ser utilizados, dada a tamanha complexidade e quantidade de elementos que vão além do objetivo da nossa pesquisa.

Contudo, em síntese, adotamos o conceito de mercantilização por remeter à raiz do capital, isto é, ao processo de transformação de valores de uso em valores de troca para gerar mercadorias passíveis de extração da mais-valia, que se integram ao circuito de valorização do capital por meio do processo de mercantilização. A utilização de termos como “empresariamento” pode ocultar as raízes deste processo, pois tratam de apenas uma parcela da classe burguesa, neste caso, o empresariado, para descrever um processo que está subordinado à lógica do capital como um todo, supondo, portanto, as disputas intra-burguesas (Marx, 2011).

Ao passo que a adoção do termo “mercantilização” abarca diferentes processos de subsunção da educação pública ao capital, o mesmo se torna um conceito com amplitude suficiente para compreender outros processos mencionados na literatura. Entendemos, por exemplo, que o termo “privatização” carrega suas particularidades e características históricas, diferenciando-se, em certa medida, do conceito de mercantilização, assim como “empresariamento” busca descrever elementos específicos. Assim, acreditamos que o conceito de mercantilização é o que melhor pode denotar as relações que buscamos investigar em sua totalidade, ainda que a ideia de empresariamento, utilizada por parte significativa da bibliografia, tenha valor analítico expressivo para a compreensão do Novo Ensino Médio, concebido centralmente por grupos empresariais.

A partir das produções analisadas, é possível perceber que algumas consequências da mercantilização incidem sobre a Educação Básica: o rebaixamento da formação oferecida pelas escolas, a formação da força de trabalho submissa ao capital, o dreno do fundo público que deveria ser destinado à educação pública, e, no caso do foco de nossa pesquisa, a intensificação e precarização do trabalho, ampliando, assim, as oportunidades de negócios e lucros também neste setor (Costa; Mueller, 2020; Kuenzer; 2020; Motta; Leher, 2017; Silva, 2019; Silva; Motta, 2017; 2019).

Abordaremos a seguir alguns conceitos tratados pelos pesquisadores da área para analisar as atuais tendências de precarização e em que medida podem colaborar para o objetivo de nossa pesquisa, que trata da intensificação e precarização do trabalho docente a partir do Novo Ensino Médio.

3.2 PRECARIZAÇÃO DE NOVO TIPO E PRECARIADO PROFESSORAL

Silva e Motta (2017; 2019) tratam da precarização do trabalho docente no setor público a partir da hipótese de que a mercantilização-privatização da educação e a consequente precarização da educação pública no Brasil vêm constituindo uma “precarização de novo tipo” do trabalho docente, com o avanço do processo de “empresariamento da educação”.

Para compreender a precarização de novo tipo em curso, Silva e Motta (2019) fazem uma revisão do conceito sociológico de precariado para analisar as novas formas e tendências de precarização que atingem os professores brasileiros do setor público nos últimos anos. A partir das análises de Ruy Braga (2012) e Giovanni Alves (2000; 2011), as autoras trazem subsídios teóricos para o uso do conceito de precariado segundo as particularidades do Brasil.

Segundo a análise de Ruy Braga (2012), a classe trabalhadora brasileira sempre foi precarizada pelas particularidades do capitalismo dependente que reproduz uma precarização

constante como forma de acumulação de capital. O autor destaca que o precariado não pode ser tratado como exterior ao proletariado, mas como parte constituinte, sendo um “proletariado precarizado” (Silva; Motta, 2019). Assim, o precariado é “a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas, excluídos, a população pauperizada e o lumpemproletariado, própria à reprodução do capitalismo periférico.” (Braga, 2012, p. 19 *apud* Silva; Motta, 2019).

Giovanni Alves (2000, 2011), outro intelectual utilizado no referencial de Silva e Motta (2019) para definir o conceito de precariado, assim como Ruy Braga, considera o precariado como uma camada social da classe do proletariado e por isso não o vê como uma nova classe social, mas como um proletariado que comporta aspectos de ordem geracional, educacional e salarial que são conformadores desta parcela de trabalhadores.

Ao tratar do conceito de precariado professoral, Silva e Motta (2019) destacam os docentes com vínculos de trabalho ainda mais instáveis, sem concurso para sua efetivação e sem direitos trabalhistas. Estes trabalhadores experimentam condições ainda mais difíceis de vida e trabalho, com o estranhamento da própria função que exercem. Além de velhos e novos vínculos de trabalho instáveis e precários, os docentes também lidam com a falta de uma carreira nacional unificada, representando uma fragilização das relações de trabalho.

As autoras afirmam, em síntese, que o precariado professoral é uma

[...] camada de trabalhadores [que] possui uma alta taxa de rotatividade, condições degradantes de trabalho, baixos salários, ausência de direitos, vivem em situação de insegurança social e econômica, não possuem identidades ocupacionais, são constantemente atraídos e expelidos das redes públicas e vivem constantemente preocupados com seus rendimentos, que podem não existir mais a qualquer momento (Silva; Motta, 2019, p. 10).

Neste caso, os trabalhadores admitidos em caráter temporário, os “ACTs”, ou em vínculos ainda mais instáveis como aqueles citados anteriormente, são os que vivem em condições mais degradantes, aliando a sobrecarga à falta de perspectiva. Todos esses aspectos de precarização formam o que as autoras denominam como uma “massa flutuante de professores instáveis” (Silva; Motta, 2019, p. 8). Tratando dos professores concursados, a estabilidade parece ser meramente aparente, pois embora tenham a garantia de emprego, em função das condições de carreira e salários baixos lidam com a necessidade de complementar sua renda com o acréscimo de carga horária de trabalho por contratos temporários, gerando insegurança e sobrecarga (Silva; Motta, 2017).

A partir das formulações de Giovanni Alves (2000; 2011), Silva e Motta (2017) identificam um processo de “intensificação da captura da subjetividade do trabalhador no nível

psicofísico” (Silva; Motta, 2017, p. 36), que incide, também, nas relações de trabalho dos docentes do setor público. Ou seja, ainda que de modo profundamente imbricado, é percebida cada vez mais a ampliação da precarização tanto em aspectos objetivos, como na ausência de condições necessárias para exercer o trabalho, como em aspectos subjetivos, na conformação da subjetividade dos trabalhadores de acordo os novos requerimentos produtivos.

As autoras destacam ainda o “espírito do toyotismo” sobre o trabalho docente, manifestado em políticas de remuneração variável e bonificação por resultados e metas, o desenvolvimento da flexibilidade mental para polivalência por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a forte adequação ao *ethos* da gestão escolar empresarial, sustentadas por pressupostos de desempenho, eficiência e produtividade.

Deste modo, ocorre a “reconfiguração do sentido social do trabalho docente, no qual os professores não são vistos como elaboradores dos processos educativos, mas como executores de tarefas pré-determinadas e elaboradas externamente” (Silva; Motta, 2017, p. 37). Estas tarefas, como o desenvolvimento de atividades administrativas e a execução de recursos didáticos padronizados, são fortemente difundidas por organismos multilaterais, organizações da sociedade civil e pelo próprio Estado em sentido estrito. Com tamanha precarização e controle, ser apenas executor pode parecer um alívio para os docentes lidarem com a intensificação da carga de trabalho. Por outro lado, rebaixa o trabalho docente, que é um trabalho intelectual e complexo, ao nível do trabalho simples, meramente técnico e instrumental.

Convergimos com a análise de Silva e Motta (2017) quando afirmam que a conformação da subjetividade docente não traz consequências somente ao ambiente escolar, pois cada vez mais ocorre a “captura da subjetividade” voltada ao mercado e ao consumo, gerando uma “dessubjetivação” de classe, isto é, a negação do elemento subjetivo do trabalhador no processo de trabalho, fazendo com que a categoria docente não se identifique mais como classe trabalhadora, diminuindo sua inserção em movimentos de organização política. A análise empreendida por Silva e Motta (2019) destaca, ainda, a conformação dos docentes em um “professorado subjetivamente toyotizado”, com maneiras cada vez mais sofisticadas de precarização e expropriação, gerando o estranhamento, a captura da subjetividade dos professores²⁰ e o esvaziamento de sentido do trabalho.

²⁰ Os conceitos de estranhamento (Marx, 2011) e de captura da subjetividade (Alves, 2000; 2011) explicitam alguns dos processos de conformação da sociabilidade nas relações do modo de produção capitalista, que interferem na construção da identidade dos sujeitos e no modo como se portam socialmente. Em síntese, o conceito de estranhamento diz respeito ao processo em que os trabalhadores não conseguem se reconhecer naquilo que produzem. Já o conceito de captura da subjetividade expressa o processo de amoldamento da subjetividade

Mesmo concordando com a relevância dos fenômenos apreendidos por Silva e Motta (2017), expressos pelo conceito de “precarizado”, adotamos o conceito de “proletariado precarizado” para denotar que, além da piora das condições de vida, a classe trabalhadora não é homogênea e se constitui com diferenças, na perspectiva da totalidade, como classe explorada. Também adotamos tal concepção de modo a demarcar a potencialidade da categoria “proletariado” para a análise das transformações no mundo do trabalho contemporâneo, como um processo em constante movimento e que abrange as transformações na configuração da classe trabalhadora no decorrer dos séculos. Ou, no caso da nossa pesquisa, com enfoque no processo de monopolização e de predomínio do capital monetário, que gerou a expansão da atuação do capital na educação – elementos estes que devem ser articulados dialeticamente com as pesquisas que abordam a degradação da Educação Básica pelo capital.

O que buscaremos explicitar posteriormente, para além da precarização docente em si, é como a mesma está articulada a um quadro mais amplo de transformações do capital-imperialismo (Fontes, 2010) em busca da intensificação e da criação de novos meios de expropriar a classe trabalhadora, que é desigualmente precarizada, além do papel da escola e do trabalho docente na homogeneização social pautada pelo mercado. A partir destes elementos, estamos certas de que reunimos ferramentas analíticas para o desenvolvimento da pesquisa. Abordaremos a seguir as categorias de precarização objetiva e subjetiva.

3.3 PRECARIZAÇÃO OBJETIVA E SUBJETIVA DO TRABALHO DOCENTE: AMPLIANDO OS MEIOS DE EXPROPRIAÇÃO

No Brasil, os trabalhadores foram especialmente impactados pela precarização das condições de trabalho entre 1990 e 2000, provocada pelo avanço das políticas neoliberais, atingindo diversos setores como o industrial, de serviços, de algumas categorias que exerciam trabalho intelectual, inclusive da classe trabalhadora docente. As características do trabalho precário estão presentes “nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, [...] na perda salarial, na fragilidade dos sindicatos” (Druck, 2011, p. 41 *apud* Castro Neta *et al.*, 2020, p. 5).

segundo a sociabilidade capitalista, na qual a identidade e as características são pautadas para reprodução do sistema vigente. Os dois conceitos expressam valor analítico para a compreensão da precarização subjetiva e se relacionam de maneira dialética ao emergirem da organização social do trabalho. Entretanto, cabe destacar, que este processo não é linear ou pleno, pois existem disputas e contradições no processo de construção da sociabilidade.

Costa e Muller (2020) destacam que ocorre neste processo o alargamento da “*gig economy*”, expressão que se refere à base econômica do século XXI e à flexibilização das relações de trabalho, na qual a remuneração ocorre exclusivamente pelo serviço prestado e sem qualquer vínculo empregatício, reduzindo o entendimento de “trabalhador” ao de “prestador de serviços”. Em relação à consonância com as tendências mundiais de flexibilização e precarização, Costa e Muller (2020) apontam uma série de mudanças a nível nacional que buscam avançar na racionalização neoliberal das relações de trabalho, tais como a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/17), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) e a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional nº 103/2019), ampliando a extração de mais-valia ao mesmo tempo em que incide na conformação da subjetividade da classe trabalhadora.

Kuenzer (2020) afirma que, para responder à flexibilização, a educação é cada vez mais esvaziada em conteúdo, com o enfoque sendo dado ao desenvolvimento de competências cognitivas básicas que possibilitam a “aprendizagem ao longo da vida”, categoria central na pedagogia de acumulação flexível, que pressupõe o desenvolvimento formativo dos trabalhadores no decorrer de suas trajetórias laborais. Este processo implica no que Kuenzer (2020) denomina de “inclusão excludente”, ou seja, a exclusão da força de trabalho dos seus postos para a inclusão de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva, enquanto na educação se estabelece um movimento inverso e dialeticamente integrado ao primeiro, com a inclusão e democratização escolar (aos moldes neoliberais), mas com rebaixamento e precarização dos processos educativos.

Kuenzer (2020) e Motta e Leher (2017) destacam as profundas mudanças no trabalho docente, de uma atividade com o domínio de conhecimentos e métodos, em que planejar e executar constituem uma unidade indissociável, para uma atividade fragmentada em operações isoladas e que não permite ao próprio professor se reconhecer no resultado de sua ação, uma vez que ele já não domina e realiza a totalidade do processo de trabalho.

Neste sentido, as formulações de Evangelista (2017), Motta e Leher (2017) e Silva e Motta (2019) demonstram que o “novo” desenho do trabalho docente expressa uma das “faces da tragédia docente no Brasil”, na medida em que são realizadas ações para racionalizar os sistemas de ensino de modo que atendam aos interesses produtivos, submetendo-se às orientações das agências internacionais que trabalham com a ideia de “educação de nível mundial [*world class education*]” (Shiroma; Evangelista, 2015 *apud* Motta; Leher, 2017). A desqualificação do trabalho docente se torna uma forma de submissão à racionalidade econômica, acirrando a “degradação social da profissão” inclusive na retirada de autonomia e na expropriação do conhecimento.

Não seria possível abordar a precarização objetiva sem mencionar os professores admitidos em caráter temporário, os ACTs. Segundo Costa e Muller (2020), os professores temporários demonstram que a precarização não é uma exceção colocada a poucos casos, mas uma regra que atinge em grande medida os docentes, sendo o *modus operandi* de grande parte dos estados e municípios brasileiros, comprometendo a função social da escola e impactando na prática docente.

A relevância das condições de trabalho dos temporários para nossa pesquisa também reside no expressivo contingente de trabalhadores contratados neste regime²¹ e que são a parte mais atingida pelas mudanças do regime de acumulação e da chamada “*gig economy*” ao serem desprovidos de qualquer garantia de estabilidade. Conforme apontam Costa e Muller (2020), as reivindicações dos ACTs se amparam mais na amenização da precariedade do que na sua completa superação histórica, primordial para a compreensão dos novos processos de precarização que avançam sem dificuldade, especialmente pela quantia expressiva de professores temporários, “sujeitos passageiros” (Venco, 2019) ou “itinerantes” (Castro Neta *et al.*, 2020) do ambiente escolar (Costa; Mueller, 2020).

Neste sentido, as relações de trabalho de professores temporários evidenciam aspectos importantes da precarização objetiva como a instabilidade gerada pelo desprovimento de garantias trabalhistas e previdenciárias e o aumento da jornada de trabalho para remuneração compatível com a de um professor efetivo, expressando a naturalização de um modo de contratação que está estreitamente vinculado à baixa remuneração, à instabilidade e a extenuantes jornadas de trabalho (Costa, 2018).

Tratando do artigo de Araújo (2018), a hipótese de que o Novo Ensino Médio poderia proporcionar uma

[...] inovação curricular com o desenvolvimento de novos desenhos curriculares e diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem [em escolas com] infraestrutura diferenciada e o corpo profissional qualificado [...] permitindo o enfrentamento da fragmentação escolar (Araújo, 2018, p. 230).

Denota, na verdade, a desigualdade de acesso ao Ensino Médio, pois a “infraestrutura diferenciada” se refere às escolas federais e particulares que, segundo o autor, teriam maior capacidade de combater a fragmentação do Novo Ensino Médio em relação às escolas públicas estaduais. Tal concepção, além de reforçar a diferença entre o ensino federal e estadual, também

²¹ Conforme abordado na Tabela 1, cerca de ¼ dos professores da Educação Básica são temporários. Em relação ao Ensino Médio, a proporção é ainda maior, com ½ dos professores contratados temporariamente.

responsabiliza os professores pela superação de problemas que são intrínsecos à própria estrutura curricular.

Tratando da precarização subjetiva do trabalho docente, com as tendências de racionalização dos processos de trabalho abordadas por Castro Neta *et al.* (2020) a partir dos estudos de Braverman (1987), é possível observar a cisão entre quem concebe e quem executa as propostas pedagógicas. Tal divisão, além de implicar na dualidade educacional no sentido tradicionalmente atribuído, referente ao acesso dos estudantes, também pode ser compreendida pela divisão entre a concepção ou o planejamento e a execução do trabalho docente. Desta forma, enquanto os professores se tornam cada vez mais responsabilizados pelo êxito (ou pelo fracasso) das mudanças curriculares, passam também a serem distanciados das tomadas de decisões.

Elementos como os livros didáticos e os cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem), inseridos no cotidiano escolar, somados à ausência de tempo adequado ao planejamento, fazem com que os professores executem propostas curriculares pré-estabelecidas sem sua participação para aliviar o excesso de trabalho diante de novos elementos de intensificação. Ademais, como aprofundaremos posteriormente, as empresas do ramo educacional têm ampliado a mercadorização de elementos como planos de aula, planejamentos e sequências didáticas, fazendo com que o trabalho dos professores seja cada vez mais induzido a um caráter operacional e instrumental.

Segundo Macedo e Mello (2017), tal processo se dá pela atualização do trabalho docente a partir da implementação de novos modelos de gestão, subsumidos ao gerencialismo e à lógica empresarial, que funcionam como meios de “controle de qualidade”, utilizando como parâmetro a adesão das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e da formação por competências.

As relações de trabalho cada vez mais precárias também comprometem a identidade do trabalho docente e das relações profissionais e de amizade, importantes para a comunidade escolar. Carvalho *et al.* (2021), a partir de Sennett (2009), afirmam que o princípio da flexibilidade “faz corroer o caráter humano” fazendo com que os professores “fiquem à deriva” nas mudanças impulsionadas pelo mercado, ao mesmo tempo em que arrefece sua capacidade de crítica ao atual modo de organização da vida.

O maior dispêndio de trabalho e os elementos objetivos e subjetivos geram a descaracterização do trabalho docente por meio do preenchimento cada vez maior da carga horária com tarefas que dificultam a realização de atividades prioritariamente pedagógicas, uma vez que os professores são obrigados a dividir o tempo de planejamento, de estudo e de

preparação de materiais didáticos com atividades de caráter administrativo-burocrático – questão que aprofundaremos adiante.

Com o deslocamento do trabalho docente a outras funções, a sua identidade, notadamente complexa e crítica, passa a ser reconfigurada para corresponder às novas exigências curriculares. Tal elemento, ao modificar as características do trabalho docente, prejudica o senso de pertencimento da categoria, dificultando sua organização política e, conseqüentemente, a construção de um projeto que a contemple. Assim, com o avanço do capital na educação pública e com a fragilidade da organização política, o trabalho docente passa a ser permeado cada vez mais por situações de instabilidade, de intensificação e de precariedade.

Levando em consideração os elementos de precarização docente apontados, com expressões de longa data e outras mais recentes, é pertinente interrogar em que medida o Novo Ensino Médio gera a intensificação e precarização do trabalho docente em relação ao que já vem sendo apontado pela bibliografia. Isto é, o que é próprio do Novo Ensino Médio em relação às condições de trabalho dos docentes?

Acreditamos que um dos elementos que expressam alguma “novidade” neste processo é a reconversão do trabalho docente (Evangelista, 2017), conceito pouco abordado nos textos do balanço, mas com potencialidade para analisar a intensificação e precarização nas dimensões objetiva e subjetiva (Silva; Motta, 2019) próprias do Novo Ensino Médio e da expropriação²² do trabalho docente. Tema que abordaremos na próxima seção.

3.4 A RECONVERSÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO

O processo de consolidação da reconversão docente²³ está estreitamente ligado às mudanças produtivas ocasionadas a partir da década de 1970 e da reforma do aparelho de

²² Nos apoiamos na concepção de “expropriações secundárias” (Fontes, 2011), a qual tratamos na nota de rodapé nº 25, para abordar a hipótese de que o Novo Ensino Médio consolida novos patamares de expropriação do trabalho docente. A escolha do conceito é feita para abranger a expropriação dos direitos sociais e trabalhistas, que, com respaldo das instituições democráticas burguesas, são constantemente usurpados. Relacionando o conceito de expropriações secundárias com as categorias de análise de nosso balanço, é possível também constatar novos patamares de expropriação do trabalho docente quando tratamos da captura da identidade do trabalho docente, da redução ontológica e da reconversão para atender novas atribuições que fogem e rebaixam sua natureza complexa.

²³ A reconversão docente foi mencionada diretamente apenas no artigo de Motta e Leher (2017) a partir do texto de Evangelista e Triches (2008). Diante da quantidade restrita de informações e da relevância do conceito de “reconversão docente” para a pesquisa, realizamos uma busca nas produções das pesquisadoras e selecionamos os artigos de Evangelista (2010; 2012; 2017) e a tese de Triches (2016) para abordar o tema. Em geral, as pesquisadoras abordam a reconversão docente na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia – que chegarão na escola neste turbulento contexto que estamos investigando. Mesmo com diferenças consideráveis em relação a Educação Básica, o conceito traz subsídio para compreender o trabalho docente no Novo Ensino Médio. Tal possibilidade não é um mero acaso, pois a confluência entre as esferas está relacionada à unicidade e à

Estado nos anos 1990. A aliança entre governos brasileiros e as frações burguesas também modificou a política educacional para beneficiar a expansão da valorização financeira na periferia do sistema por meio de ganhos rentistas. Neste contexto, a reconversão docente tem agido na sustentação da hegemonia dominante, sobretudo na educação (Evangelista, 2017), pois “para reconverter o trabalhador, reconverta-se o professor” (Evangelista, 2012, p. 44).

Em conjunto com a reconversão docente, as concepções de “educação ao longo da vida” e de “aprender a aprender” formam uma tríade fundamental para a expansão do capital na educação, ou, como denominado por Triches (2016) a partir de Neves (2008), a formação de uma “nova pedagogia da hegemonia”. Vejamos alguns elementos sobre o tema.

A concepção de “educação ao longo da vida” transforma os conhecimentos historicamente adquiridos em algo continuamente provisório e obsoleto, formando um constructo ideológico que responsabiliza os trabalhadores pela própria formação no decorrer de suas trajetórias laborais, condicionando, deste modo, extratos sociais mais baixos a permanecerem em situação de vulnerabilidade, além de serem responsabilizados pela situação de precariedade em que vivem (Triches, 2016).

Na mesma direção, a concepção de “aprender a aprender”, um dos quatro pilares do Relatório Delors viabiliza o processo de reconversão dos trabalhadores em correspondência à expansão do capital. Para isso, são forjadas novas bases para aquisição do conhecimento para fazer com que os estudantes “aprendam por contra própria” não só na escolarização formal, mas “ao longo da vida”.

Estes pontos buscam “superar” os conhecimentos historicamente adquiridos em um contínuo exercício de falseabilidade²⁴, fazendo com que aspectos da formação humana em sentido lato sejam secundarizados em benefício do aprimoramento de competências. Neste sentido, a reconversão docente viabiliza a formação dos trabalhadores nos moldes do reajuste estrutural do capital, alterando, conseqüentemente, a identidade atribuída ao trabalho docente e sua importância na formação básica.

Sob disfarce de inovação, abre-se caminho para a formação aligeirada e pragmática, além de despolitizar os professores e responsabilizá-los pelos obstáculos enfrentados,

hegemonia do projeto político-econômico do capital para a educação como um todo, e se o capital precisa reconverter o trabalho do professor que está na escola, isso deve começar desde a formação inicial do mesmo.

²⁴ Fazemos referência a concepção do filósofo Karl Raimund Popper em seu livro “A lógica da pesquisa científica” onde a falseabilidade é um critério de verificação da validade do conhecimento científico que age em constante tentativa de refutar ou superar o que foi estabelecido. Apesar da posição crítica a concepções deterministas e pautadas na autoridade científica, utilizamos o critério de falseabilidade como referência para expressar a constante tentativa de falsear e “superar” conhecimentos importantes para a formação básica, abrindo espaço, deste modo, ao desenvolvimento de competências.

convencendo-os de que sua atuação definirá as condições materiais dos alunos e a possibilidade que terão de alçar vagas de emprego. Ao mesmo tempo em que aumentam as atribuições, os professores têm sua formação “eadeizada”, refletindo o crescimento exorbitante da formação docente por meio de modalidades de ensino à distância (Evangelista, 2017).

Deste modo, quando tratamos da reconversão docente no Novo Ensino Médio, nos referimos à possibilidade de mudar o papel atribuído ao professor, que passa a ser um executor de tarefas pré-estabelecidas, seja pelas apostilas, pelos materiais didáticos fornecidos pelas escolas e secretarias de educação, seja ainda pelas soluções educacionais apresentadas pelos grupos privados que atuam na educação, ou pelas avaliações em larga escala. Trata-se, ainda, do “alargamento” das funções que formam a atividade docente, como responsabilidades de cunho administrativo-burocrático, cada vez mais assumidas pelos professores. Tais aspectos podem induzir à precarização objetiva e subjetiva do trabalho docente no Novo Ensino Médio. A reconversão docente está situada, portanto, dentro das disputas pela formação de uma nova pedagogia da hegemonia que, ao reconverter os trabalhadores, reconverte, também, os professores, impedindo que pensem sobre as condições materiais de sua existência, de seu trabalho e as contradições instauradas no ambiente escolar. Como aponta Evangelista (com certa ironia), existe

[...] um profundo processo de fazer o professor arcar com consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada. Esse deslocamento perverso imputa as condições de existência da população brasileira ao professor; os problemas sociais e econômicos não derivam das negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional; não derivam de suas opções econômicas e políticas. Derivam do fato de que o professor não é responsabilizado por sua formação, pelo investimento em sala de aula, pelo empenho na aprendizagem do aluno, pelo interesse na mudança de conteúdos e métodos pedagógicos, pelo respeito às tecnologias (Evangelista, 2017, p. 10).

Neste sentido, consideramos que o processo de reconversão docente conjuga diferentes expressões de precarização articulando-as diretamente com aspectos da reestruturação produtiva, cada vez mais caracterizada pelo predomínio do capital monetário. Motivo que nos faz indagar por que a reconversão docente, expressiva nos estudos marxistas sobre políticas educacionais, foi pouco abordada nas pesquisas selecionadas no levantamento, sendo mencionada apenas uma vez e de modo secundário.

Ainda que não trate diretamente do Novo Ensino Médio, o conceito cunhado por Evangelista (2017) e Triches (2016) contribui para a análise de novas expressões de intensificação e precarização geradas pela reestruturação curricular a partir de elementos como o aumento da carga horária, a organização por itinerários formativos, as modalidades não-

presenciais, dentre outros elementos que podem ocasionar a reconversão do trabalho do professor.

Portanto, ainda que pouco abordado nas produções selecionadas no balanço bibliográfico, entendemos o conceito de reconversão docente de importante valor analítico ao contribuir para desvelar o aumento do trabalho a partir das novas designações de ordem administrativo-burocrática, além das alterações no próprio currículo, que geram o deslocamento das atribuições e da identidade do trabalho do professor.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O BALANÇO

Levando em consideração as determinações históricas e sociais geradas pela reestruturação produtiva do regime de acumulação flexível e do predomínio do capital monetário, constatamos, a partir do balanço de produção empreendido, a existência de quatro categorias centrais de análise importantes para a construção de nossa pesquisa: 1) a mercantilização da educação e outras expressões de apropriação da educação pelo capital como a privatização, o empresariamento e a mercadorização; 2) a intensificação e precarização objetiva, forjada pelos contratos temporários, ausência de direitos sociais e de proteção trabalhista, salários baixos e carga horária elevada; 3) precarização subjetiva, promovida pela desintegração das identidades ocupacionais, gerando a reificação e o consentimento ativo dos docentes no processo de expansão do capital; e, por fim, 4) a reconversão docente, que desloca o trabalho do professor a atribuições pré-estabelecidas e de caráter administrativo, operacional, instrumental e burocrático.

As categorias exprimem a síntese de elementos históricos de precarização docente abordados pela bibliografia do balanço de produção que, no atual contexto de grande racionalização dos processos produtivos e do uso de tecnologias, geram novos patamares de exploração da classe trabalhadora e, conseqüentemente, dos professores. Neste sentido, tais categorias também podem contribuir para uma análise das expressões de intensificação e de precarização do trabalho docente no Novo Ensino Médio, servindo de base para a pesquisa realizada com professores por meio de grupos focais.

Junto aos elementos debatidos no balanço, também traremos, no próximo capítulo, os elementos político-econômicos que fundamentam a expansão do capital na educação e os impactos no trabalho docente.

4 ELEMENTOS POLÍTICO-ECONÔMICOS PARA A EXPANSÃO DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE

Dando sequência aos elementos destacados no balanço de produções sobre a intensificação e a precarização docente no Novo Ensino Médio, abordaremos, neste capítulo, os elementos político-econômicos que fundamentam a expansão do capital na educação e os impactos no trabalho docente. Com o aprofundamento de referenciais teóricos convergentes aos fundamentos da pesquisa, buscaremos estabelecer novos nexos para a elucidação do tema de pesquisa proposto, especialmente para subsidiar a análise dos grupos focais, que ocorrerá no próximo capítulo.

Como abordado no capítulo sobre o itinerário de construção do Novo Ensino Médio, alguns marcos político-econômicos possibilitaram maior nível de intervenção do mercado na educação pública. As bases sociais fundamentadas na exploração de uma classe sobre a outra tomaram novas proporções a partir da reestruturação produtiva vivenciada na década de 1970, com a expansão das expropriações para recompor as taxas de lucro afetadas pela crise do capital, com o Estado neoliberal, supostamente mínimo, assumindo destaque no processo de consolidação dos interesses dominantes (Castelo, 2017).

Com as profundas transformações sob o predomínio do capital-monetário, as relações capitalistas foram cada vez mais impulsionadas por novos meios de expropriação, elevando as contradições e submetendo o conjunto das relações sociais à produção de mercadorias. Para a consolidação deste processo no Brasil, foram fundamentais a industrialização, a monopolização, o Estado adaptado ao acúmulo de capitais e a contenção das reivindicações populares. Também ocorreu, especialmente a partir de 1980, as “fugas para a frente” na escala de concentração de acumulação de capitais, a partir das quais as burguesias buscaram, no exterior, novos meios de extração de mais-valia para sustentar a dominação e a hegemonia do seu projeto (Fontes, 2010).

A expansão do capital em diversas esferas sociais, inclusive em direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora, gera novas crises sociais que fazem da tragédia humana um meio de ampliação do lucro. São incorporados, sob novas formas, elementos históricos da colonização que direcionam estrategicamente o racismo e a subalternidade no âmbito cultural como meios para intensificar a expropriação (Fontes, 2010).

A violência, presente nos processos de acumulação desde o período colonial, torna-se uma espécie de potência econômica ao garantir a subordinação da classe trabalhadora para favorecer a extração de mais-valia a partir das novas configurações de Estado sob o primado

do neoliberalismo, que limitam o uso do fundo público em políticas sociais – como no caso da Emenda Constitucional nº 95/2016 – com reformas de caráter fortemente regressivo e expropriador (Castelo, 2017).

Neste processo, o consenso é um importante meio de contenção dos conflitos sociais, principalmente ao ser utilizado para cooptar, nas últimas décadas, “uma esquerda para o capital” composta principalmente pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), que, com base social expressiva, foram cruciais para o processo de conciliação de classes. Concomitantemente, a coerção é aplicada no uso da violência e na criminalização dos movimentos contestadores que não aceitam ser incorporados sob o estatuto do capital (Fontes, 2010).

Assim, em meio a situações laborais de extrema precariedade, são expandidas as relações burguesas no Brasil com novos patamares de monopolização de capital. As expropriações secundárias²⁵ também são aplicadas a partir das privatizações, da captação dos fundos de pensão e das demissões voluntárias (Fontes, 2010).

A ampla incorporação de capitais estrangeiros no país com o apoio de setores nacionais expressa uma nova capacidade organizativa do capital no Brasil, impulsionando novos meios de extração do mais-valia. Para integrarem o processo, os trabalhadores são submetidos ao controle de diferentes modos, desde o silenciamento por parte das organizações sindicais que são submetidas à gerência do capital, mas também por meio de entidades mercantis que buscam ampliar relações de trabalho cada vez mais instáveis e desprovidas de direitos. Este conjunto de características aprofunda a subordinação dos trabalhadores em geral e favorece a concentração de capital pela burguesia atuante no país, gerando a naturalização da desumanidade e o esgotamento da estratégia social-democrata (Fontes, 2010).

Mas nada disso seria possível sem a participação do Estado, que, em sua fase neoliberal, se mostra fortemente atuante contra os trabalhadores, inserindo uma nova etapa de expropriação de todos os âmbitos da vida, inclusive dos direitos sociais mais elementares. A soma dos meios de expropriação a novas estratégias de coerção e consenso formam uma espécie de “pedagogia da hegemonia” que, para a ampliar o controle social, reconfigura as

²⁵ As **expropriações primárias** (debatidas por Marx sob a denominação de “expropriações originárias”), geram uma escala sempre crescente de separação entre o trabalhador e os recursos sociais de produção, proporcionando novos patamares de concentração de capital. Este aumento gera a necessidade de expansão capital-imperialista para outros âmbitos sociais, consolidando as **expropriações secundárias** com enfoque no desmantelamento de direitos sociais e trabalhistas dentro da legalidade, além do respaldo das instituições democráticas burguesas para inserção de meios coercitivos que sustentem a “nova normalidade” do projeto neoliberal, naturalizando a precarização e a instabilidade das condições de vida (Fontes, 2011).

condições psicofísicas da classe trabalhadora, de acordo com a divisão internacional do trabalho (Fontes, 2010).

No Brasil, a Reforma do Estado da década de 1990 possibilitou maior vinculação entre o público e o privado, ou como menciona Fontes (2010), a construção de uma relação cada vez mais promíscua entre ambos, com a fusão de elementos da economia liberal e da política social progressista para assegurar a governabilidade e a coesão do projeto neoliberal. A partir da mudança de compreensão do Estado, foram gerados mecanismos de governo mais descentralizados e flexibilizados que poderiam, supostamente, superar a ineficiência do setor público por meio da cooperação de diferentes Estados, agências supranacionais e grandes corporações, formando uma espécie de “rede de governança” (Shiroma; Evangelista, 2014).

Tais arranjos foram possibilitados por justificativas como maior eficiência e experiência do setor privado em modelos de gestão e no exercício de “responsabilidade social” por meio da oferta de serviços básicos. No Brasil, este processo foi alavancado especialmente pelas “organizações sociais” de cunho privado, que passaram a executar políticas sociais com o financiamento público e a intervir na agenda social e econômica.

Conforme destacam Shiroma e Evangelista (2014):

O Estado não deixou de ser responsável por oferecer serviços públicos à população, mas se alterou a concretização dessa responsabilidade. A tensão entre equidade e eficiência balizou a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar uma “nova gestão pública” caracterizada pelo incremento das parcerias público-privado. O discurso sobre o “público não estatal” justificou a transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos à organizações não governamentais (ONG), tendo em vista instituírem, por meio dos contratos de gestão, novas formas de gerir o social (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 23).

Além da participação de organizações não governamentais, os novos padrões de governança possibilitaram que organizações supranacionais influenciassem diretamente nas políticas nacionais e locais como no caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além da inserção de agências econômicas como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), e de associações empresariais como o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). Desta forma, por meio de diferentes meios de organização, o setor privado “remodelou” o funcionamento do próprio Estado, alterando, conseqüentemente, o direcionamento dos serviços ofertados à população (Shiroma; Evangelista, 2014).

Ainda que as organizações supranacionais tenham influência mundial na construção de políticas educacionais, destacamos no Brasil a participação do movimento empresarial

Todos pela Educação (TPE) na frente social-liberal, exercendo influência expressiva na educação pública brasileira e no Novo Ensino Médio. Além de modificar a função social da escola, o TPE tem possibilitado novos arranjos para a oferta de “serviços educacionais” privados como materiais pedagógicos, plataformas de ensino não-presencial, consultorias e até mesmo itinerários formativos (Shiroma; Evangelista, 2014).

A inserção de organizações privadas na educação pública por diferentes estratégias sinaliza a importância do Estado para a expansão do capital na educação pública. Conseqüentemente, a análise empreendida nesta pesquisa, acerca da intensificação e da precarização docente no Novo Ensino Médio, também está vinculada ao Estado e seus meios de condução e manutenção da ordem capitalista.

Neste sentido, para elucidar como o Novo Ensino Médio colabora para precarizar e intensificar ainda mais o trabalho docente, abordaremos, na próxima seção, a partir de subsídios teóricos de referencial marxista, elementos de caracterização da sociedade capitalista e do Estado que permitem o aprofundamento do tema da pesquisa e dos elementos a serem desenvolvidos na análise dos grupos focais com professores.

4.1 IDEOLOGIA, ESTADO E EDUCAÇÃO

A sociedade capitalista tem como contradição fundamental o antagonismo entre classes, com a expropriação do excedente do trabalho alheio, e para que os interesses burgueses continuem a direcionar o conjunto das relações sociais, as suas ideias devem prosseguir dominantes, como se exprimissem os interesses da sociedade em geral. Com isso, a ideologia se mostra um campo fundamental de disputa para ocultar e distorcer a real intencionalidade das relações sociais de produção e reprodução erigidas sobre a exploração do trabalho:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Na medida em que a sociedade é pautada pelas necessidades e pelos interesses burgueses, o trabalho é alienado e se converte numa fonte restrita de produção de valores, gerando o estranhamento tanto do resultado quanto do processo laboral em si, fazendo com que o ser humano converta sua força de trabalho à forma-mercadoria. Assim, a atividade laboral que poderia realizar o homem se torna, na verdade, o instrumento de sua dominação (Marx, 2011).

Com o condicionamento da consciência humana determinada pela produção de mercadorias, ocorre o que Marx (2017) denomina de fetichismo da mercadoria:

O caráter misterioso da forma-mercadoria [...] reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existentes à margem dos produtores [...] É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. [...] Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens (Marx, 2017, p. 147).

A universalização do fetichismo da mercadoria na sociedade capitalista consolida uma forma própria de alienação, denominada por Marx de “reificação”. Assim, ao mesmo tempo em que características humanas são atribuídas a objetos, as relações humanas passam a ser coisificadas, mediadas pela produção de mercadorias (Marx, 2017).

Tais elementos da teoria marxiana foram amplamente considerados por Gramsci para a análise da organização social de seu tempo, ainda capitalista, mas com novos patamares de desenvolvimento das forças produtivas e a complexificação dos instrumentos de difusão e manutenção da ideologia dominante. Neste sentido, Gramsci desenvolveu categorias fundamentais para compreender a relação entre as bases materiais de reprodução da vida e a distribuição de bens, a estrutura e a vida política dos grupos e classes sociais, envolvendo os instrumentos e as estratégias de difusão ideológica, a superestrutura. Ambas as esferas se relacionam organicamente para conduzir a organização social, sem primazia de uma sobre a outra, mas em permanente interação (Gramsci, 2007).

Para sustentar as relações de produção capitalistas, os instrumentos de organização das vontades coletivas são fundamentais, fazendo com que o Estado se torne um espaço fundamental de disputa e de manutenção da hegemonia da sociedade capitalista, que mesmo aparentando suposta neutralidade, como se estivesse acima dos interesses de classe,

[...] é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento

e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (Gramsci, 2007, p. 40-41)

De acordo com Gramsci (2007), o Estado é formado pela sociedade política, que detém o monopólio legal dos aparelhos coercitivos do Estado, e pela sociedade civil, espaço político de organização das diferentes vontades coletivas. A distinção é puramente metodológica, na medida em que ambas constituem conjuntamente o Estado, no qual a sociedade civil também porta elementos coercitivos e a sociedade política pode agir na construção de consensos (Gramsci, 2007).

Enquanto a sociedade política busca o controle coercitivo por meios repressivos como o poder judiciário e seus agentes, a sociedade civil associa sujeitos para difundir determinadas concepções de mundo. Ainda que a classe trabalhadora tenha seus aparelhos privados de hegemonia, como no caso de associações e sindicatos, a maioria das organizações em torno de vontades coletivas são compostas por concepções de sociedade, de educação e de moral alinhadas aos valores burgueses. O fortalecimento da sociedade civil por meio dos aparelhos privados de hegemonia materializa a concepção de mundo da classe dominante, transformando-a no senso comum. A sociedade civil atua, neste sentido, como uma espécie de trincheira de disputas, na qual os aparelhos privados de hegemonia exercem papéis de intelectuais coletivos, buscando difundir a concepção de mundo à qual estão alinhados (Gramsci, 2007).

Como destaca Gramsci (2001):

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). [...] Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (Gramsci, 2001, p. 21).

Com isso, o termo “intelectual” não se refere à natureza teórica ou à erudição do trabalho intelectual “em si”, mas a uma espécie de função crucial para dirigir, organizar e acomodar as classes subalternas à sua condição de subordinados, que pode ser cumprida tanto por sujeitos individuais – sempre filiados a uma concepção de mundo – quanto por sujeitos coletivos, organizados em aparelhos privados de hegemonia para atuar na esfera civil.

Tamanha organização do Estado capitalista implica em adaptações importantes ao conjunto da sociabilidade. Dentre estas mudanças, ocorre também a redefinição das diretrizes e práticas para a educação, no intuito de adaptar o homem individual e coletivo às necessidades do capitalismo monopolista. O Estado, neste sentido, não atua somente como agente repressivo, mas é também fortemente educador,

[...] cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (Gramsci, 2007, p. 23).

Mesmo que o caráter educador do Estado não se restrinja à educação formal, este espaço tem sido estrategicamente ocupado por aparelhos privados de hegemonia – com o respaldo da sociedade política – como no caso frente empresarial TPE, formada por um conjunto de intelectuais orgânicos do capital como as fundações Lemann e Itaú Social, a qual disputou a direção da reforma do Ensino Médio e formulou o projeto de criação do Novo Ensino Médio, e que hoje tem hegemonizado a Educação Básica brasileira.

Além disto, diante das crises cíclicas do capital e da necessidade de recomposição das suas taxas de lucro, as grandes corporações buscam expandir seus negócios para setores e locais fora de suas áreas tradicionais de atuação e, neste sentido, a educação é um espaço de grande potencialidade. Isto porque os serviços públicos universais, financiados pelos governos, oferecem mercados seguros para empresas que se especializam em “parcerias” com o Estado para a oferta de serviços educacionais. Assim, o setor educacional se mostra muito atrativo aos conglomerados nacionais e internacionais que buscam investir seus capitais de modo seguro e rentável, já que, do ponto de vista dos negócios, nada é mais estável que a remuneração oriunda do Fundo Público em um setor ainda pouco explorado, como a educação pública (Robertson, 2012).

Esta proeza só é possível porque antes da existência destas parcerias público-privadas, foram difundidas concepções de educação e de escola na sociedade civil que naturalizaram a ideia de que a gestão pública, incluindo a gestão das escolas, é ruim, morosa, incompetente, burocrática e inoperante; os servidores públicos, incluindo os professores, são mal formados,

acomodados, improdutivos; de que a escola pública vai mal e que os conteúdos e conhecimentos escolares são irrelevantes diante das mudanças e avanços tecnológicos presentes no Século XXI. Daí a necessidade de promover grandes reformas educacionais, envolvendo a formação dos professores, os currículos escolares, o financiamento da educação e a própria finalidade da escola, em especial do Ensino Médio.

Deste modo, estas reformas, na medida em que se justificam pela existência de uma suposta “crise” na educação, apresentam-se como a sua própria solução, gerando a reconfiguração do sistema educacional para que este possa comportar um espectro mais amplo de “atores”, tais como governos nacionais e locais, provedores privados de educação, indivíduos, famílias, comunidades e organizações lucrativas e não lucrativas (Robertson, 2012).

Esses aspectos sinalizam a crescente inserção de aparelhos privados de hegemonia na Educação Básica a partir da grande influência que exercem na sociedade civil, articulando a reconversão do professor e da escola ao processo de mercantilização das políticas educacionais.

A partir do direcionamento dado pelas frentes de atuação liberais, as políticas educacionais têm priorizado o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e comportamentais, com enfoque na formação para o trabalho simples²⁶, na economia criativa²⁷, no empreendedorismo e até mesmo para o “não-trabalho”, na medida em que prepara os jovens para se inserirem no “exército industrial de reserva” (Marx, 2017) – cada vez mais expressivo.

Além disto, a concepção do currículo centrada no desenvolvimento de competências induz a uma “construção empiricista da experiência [que] induz ao relativismo, passividade e a aceitação de todo o status quo” (Moraes; Torriglia, 2000, p. 53). Este processo implica no recuo de teoria de saberes historicamente desenvolvidos, gerando um processo educacional superficial e limitado, no qual o conhecimento científico é substituído pelas narrativas do cotidiano, fazendo com que somente a aparência dos fenômenos seja considerada como válida.

²⁶ Vale pontuar que o trabalho, enquanto atividade de produção da existência humana, manifesta-se como trabalho simples e complexo. Segundo Marx (2017), o trabalho simples pode ser caracterizado por sua natureza indiferenciada, ou seja, é tão somente dispêndio de força de trabalho que todo homem comum realiza, não requerendo, para isso, nenhum tipo de educação especializada. Já o trabalho complexo se caracteriza justamente pela exigência de qualificação da força de trabalho, isto é, capacidades, conhecimentos e comportamentos específicos para sua realização. De acordo com Martins e Neves (2015), o trabalho simples e complexo formam um par dialético e estão presentes em qualquer forma de sociedade, embora sejam determinados, historicamente, pela “especificidade de cada formação social concreta” e conforme o “estágio da divisão social do trabalho alcançado pelas sociedades em seu conjunto” (Martins; Neves, 2015, p. 24-25).

²⁷ A “Economia Criativa” se refere a uma dimensão ampliada onde se desenvolvem “setores criativos” com empreendimentos de origens e tamanhos diversificados, que absorvem trabalhadores de diferentes níveis e tipos de formação. Busca-se, deste modo, que a economia criativa seja – supostamente – uma espécie de vetor econômico para o desenvolvimento sustentável por meio de alternativas inovadoras – mas sempre realizadas dentro da ordem político-econômica estabelecida (Guerino, 2020).

Esta concepção de aprendizagem se coloca no campo epistemológico das teorias pós-modernas que atuam fortemente como instrumentos de manutenção de hegemonia (Moraes, 2003).

Com o conhecimento limitado à superficialidade dos fenômenos, os docentes, mesmo que inconscientemente, agem de acordo com o atrofiamento e a negação dos conhecimentos historicamente desenvolvidos, pois

o recuo da teoria não é independente dos sujeitos [...] o lugar do conhecimento não pode ser pensado sem os sujeitos que o produzem, os intelectuais. Nessa perspectiva, talvez não seja ousado pensar que assistimos a um “recuo dos intelectuais”, porque a teoria é a expressão da tarefa contínua da produção e da apropriação de alguma coisa por sujeitos (Duarte; Torriglia, 2009, p. 363).

Assim, se o recuo de teoria é expressão do recuo de intelectuais, nos defrontamos, analogamente, com o recuo das atividades intelectuais que caracterizam o trabalho dos professores, resultando na degradação do trabalho docente, na expropriação do seu conhecimento e da identidade do seu trabalho.

Cabe destacar que a concepção de intelectual mencionada por Duarte e Torriglia (2009) se difere do significado costumeiramente atribuído na teoria gramsciana, pois enquanto Gramsci entende o intelectual como uma tarefa de difusão de determinada concepção de mundo, – não estando, necessariamente, vinculado ao desenvolvimento teórico ou à erudição – os elementos de recuo intelectual apontados pelos autores criticam o esvaziamento teórico amparado por fundamentos epistemológicos e científicos empiricistas e relativistas.

Este processo está diretamente vinculado ao desenvolvimento das forças produtivas e ao avanço científico e tecnológico em favor da concentração do capital. Conforme afirma Braverman (1997):

Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão o trabalhador precisa saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece. Este é o abismo que a noção de qualificação média oculta (Braverman, 1997, p. 360).

A incorporação de distância entre a concepção e a execução do trabalho somada a mercantilização das políticas educacionais, tem distanciado cada vez mais os docentes do controle do próprio trabalho. Isso só é possível mediante a fratura entre concepção e execução, a qual se refere Braverman (assim como Gramsci), permitindo a inserção de aparelhos privados de hegemonia para a oferta de serviços educacionais a serem executados pelos professores nas escolas.

4.2 A MERCANTILIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE: AVANÇANDO PARA MENOS

A partir da expansão do capital-imperialismo em diversas dimensões da vida social e com a reforma do Estado, o empresariado ganhou expressividade na educação por meio da concepção de “público não-estatal”, ampliando o poder de intervenção do capital com “parcerias” entre o Estado e a sociedade, que geram a forte subsunção da educação escolar à forma mercadoria (Leher, 2019).

Este conjunto de políticas neoliberais desenvolvidas para a educação, diretamente ligadas ao estágio de desenvolvimento do capital, cimentam as bases necessárias para a expansão da mercantilização da educação pública na atual conjuntura, na qual o Estado é o “coordenador dos esforços e resultados” (Shiroma; Zanardini, 2020, p 705). Para assegurar a concretização das reformas educacionais desenvolvidas pelos organismos multilaterais, são inseridas mudanças não só nos níveis formativos, mas em aspectos estruturantes, como nas modalidades de ensino, no currículo, nas avaliações de larga escala e no financiamento (Shiroma; Zanardini, 2020).

Além dos meios clássicos de mercantilização presentes de longa data na educação pública, como a comercialização dos livros didáticos e outros serviços educacionais privados, novas estratégias de expansão dos nichos de mercado²⁸ vêm sendo desenvolvidas para reagir às quedas tendenciais das taxas de lucro e para exercer a hegemonia do campo social e político. Neste sentido, os setores do capital atuantes na educação pública, ao difundirem o projeto dominante, cumprem o importante papel de intelectuais orgânicos por meio da capacidade de formar diferentes tipos de consenso e, se necessário, do uso da coerção como meio de garantir a direção do processo e a manutenção da hegemonia (Motta; Andrade, 2020).

Com isso, para possibilitar que o Novo Ensino Médio tomasse forma, houve um processo de racionalização da educação pública à forma-mercadoria no final do século XX, que materializou as condições necessárias para que esta etapa do ensino se tornasse, na atualidade,

²⁸ Freitas (2016) afirma que há muitas maneiras de realizar a privatização da educação pública: por meio da terceirização da gestão; do deslocamento de recursos públicos para as organizações da sociedade civil acionadas como “parceiras” do Estado na oferta da educação pública; transferindo os recursos da educação diretamente para as famílias mediante *vauchers educacionais*, que lhes permitem “escolher” a melhor escola particular para seus filhos; da propagação de *escolas charters*; da introdução da lógica de gestão privada e de sistemas de ensino pré-fabricados no interior da escola, aumentando o controle sobre os professores e os processos de ensino-aprendizagem. Tudo isso denota a incorporação do *ethos* empresarial como modelo de gestão e de organização escolar.

um importante instrumento de ajuste da educação aos imperativos do mercado e de adaptação da juventude aos atuais requerimentos produtivos.

Tais elementos conferem à Educação Básica, e mais especificamente ao Ensino Médio, potencialidade não “apenas” para dirigir a juventude presente na escola, mas para intervir diretamente no projeto societário, além de criar meios mais sofisticados de apropriação do fundo público (Motta; Andrade, 2020).

Dentro deste contexto de avanço da mercantilização da educação pública, o Novo Ensino Médio tem gerado a racionalização da educação e do trabalho docente à formamercadoria a partir: 1) da flexibilização da formação; 2) do empreendedorismo como foco orientador do processo pedagógico (Silva; Marcassa, 2020); 3) da subordinação da estrutura curricular aos arranjos produtivos locais (*Ibid.*); e 4) do aprofundamento da drenagem do fundo público.

Vejamos mais detalhadamente estes aspectos centrais.

A **flexibilização da formação** responde à necessidade de ajustes das forças produtivas para a diversificação das atuais formas e contratos de trabalho, ao mesmo tempo em que busca formar profissionais rapidamente para atender às novas necessidades dos empreendimentos capitalistas, levando a classe trabalhadora a buscar outros meios de reprodução da vida não ligados aos empregos formais (Silva; Marcassa, 2020).

Neste sentido, como afirma Antunes (2021):

A ideia de liberdade e flexibilidade (trabalhar quando e onde quiser) propagada pelas empresas constitui, na verdade, a transferência deliberada de riscos para aumentar o controle sobre os/as trabalhadores/as pois essa liberdade significa ausência de salário garantido e incremento de custos fixos, que se convertem em responsabilidade dos/as trabalhadores/as (Antunes, 2021, p. 66).

No Novo Ensino Médio, elementos supostamente benéficos como o aumento da carga horária e a oferta de modalidades não-presenciais podem ocultar meios de flexibilização que permitem maior influência do setor privado, imputando, assim, aos estudantes e professores, a responsabilidade pelas condições de estudo e trabalho.

Além disto, a extensão da carga horária não implica necessariamente na melhoria da educação, tampouco no aumento de investimentos para implementação da nova estrutura curricular. Uma primeira ressalva a isto diz respeito à redução da formação geral básica em benefício da parte flexível do currículo, composta pelos itinerários formativos. Portanto, o que se tem diante desta suposta extensão da carga horária é uma “ampliação para menos”. Além disso, o que se observa é uma redução de custos e investimentos na educação, o que pode

ocorrer sem prejuízos à extensão da carga horária, uma vez configurada a oferta restrita de itinerários formativos, com a concentração de esforços naqueles itinerários que consomem menos recursos financeiros. Destacamos ainda a possibilidade²⁹ das parcerias público-privado e da inserção do ensino híbrido para atender a expansão da carga horária mesmo com a redução de custos, recurso que foi amplamente utilizado na pandemia do Covid-19³⁰.

Entendendo que a formação flexível para o trabalho flexível, pregada pelo Novo Ensino Médio, não se reduz a empregabilidade formal, o segundo elemento assinalado é o **empreendedorismo como foco orientador do processo pedagógico**, um dos eixos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2018), que buscam a integração de jovens trabalhadores a relações de trabalho que não necessariamente disponham de registro em carteira, leis trabalhistas e outros aspectos de regulamentação e proteção. Além disso, a inserção do empreendedorismo e da formação por competências no currículo escolar gera o amoldamento de aspectos subjetivos permissivos às condições degradantes do capitalismo, responsabilizando os indivíduos pelos seus “projetos futuros” (Silva; Marcassa, 2020).

Para cimentar os ajustes que tornam o empreendedorismo o foco pedagógico, o Novo Ensino Médio conta com o eixo formativo de Projeto de Vida, que traz como tarefa aos professores:

[...] propiciar aos estudantes autoconhecimento, fortalecimento de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, mediante a promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial, mediante a capacidade de autorregulação dos próprios sentimentos e condutas. Busca-se, ainda, propiciar a eles situações de aprendizagem que lhes permitam o desenvolvimento de resiliência para lidar com desvios em seus percursos, alteridade para lidar com as diferenças (Santa Catarina, 2021, p. 67).

Se os objetivos pedagógicos do Projeto de Vida parecem infringir o caráter e a autonomia do trabalho docente ao atribuírem aos professores a responsabilidade de tornar os estudantes resilientes às mazelas impostas pela sociedade de classes, isto fica ainda mais evidente quando analisamos o perfil de professor exigido:

²⁹ Tratamos as parcerias público-privadas como uma tendência a se concretizar pois o Novo Ensino Médio possibilita diferentes tipos de vinculações ao setor privado para a oferta do novo currículo, como abordaremos adiante.

³⁰ Uma questão que não é o foco de nossa pesquisa, mas que merece atenção ao pensarmos nos processos mais recentes de precarização da educação é: em que medida a inserção de novas modalidades de ensino, amplamente utilizadas durante a pandemia da COVID-19, pode contribuir para o processo de intensificação e precarização do trabalho docente e de mercantilização da educação? Visto que, ainda que as modalidades de ensino não-presenciais não sejam próprias da pandemia, a partir dela foram amplamente disseminadas na Educação Básica, deixando uma espécie de “sequela” com a qual inevitavelmente iremos nos defrontar.

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o componente Projeto de Vida pode ser realizado por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem um *perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo*, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes. (Santa Catarina, 2021, p. 71, grifo nosso).

Assim, ao impor um conjunto de características para a formação da racionalidade empreendedora no componente de Projeto de Vida, o Novo Ensino Médio também modifica o caráter do trabalho docente. O cunho crítico e científico passa a ser substituído pela tarefa de mediação de conflitos e amoldamento da subjetividade dos estudantes para que seus projetos de vida sejam convergentes às necessidades produtivas locais.

Em nossa compreensão, o Projeto de Vida e outros componentes curriculares eletivos do Novo Ensino Médio são meios explícitos de inserção do empreendedorismo para sedimentar as bases ideológicas necessárias ao projeto do capital, ao desenvolverem o consentimento ativo dos estudantes e professores para colaborarem com o projeto empresarial de educação e difundirem os interesses de frentes empresariais como se fossem coletivos.

A partir das formulações de Silva e Marcassa (2020), destacamos o terceiro elemento: de **subordinação da estrutura curricular aos arranjos produtivos locais** no Novo Ensino Médio, ao descentralizar a educação em benefício de agentes econômicos e níveis de desenvolvimento e de composição de capital, dirigindo os itinerários formativos para incorporarem elementos que atendam ao mercado em suas especificidades territoriais.

Os arranjos produtivos locais são uma espécie de concentração territorial e geográfica de empresas, que surgiu especialmente nos anos de 1970, com a superação do taylorismo-fordismo baseado na redução de estoques, hibridismo de produção e na conformação de trabalhadores flexíveis e polivalentes. Esta estratégia é agora retomada e incentivada pelo Estado para promover a liberalização da economia, com empresas de vários tamanhos, níveis de desenvolvimento tecnológico e composições orgânicas de capital (Silva; Marcassa, 2020).

Os arranjos produtivos locais impulsionam a flexibilização dos mecanismos de formação e dos meios de produção e trabalho, na produção por demanda e na expansão do empreendedorismo, interesses também expressos no Novo Ensino Médio.

[...] todos os traços dos arranjos produtivos locais são identificados com uma formação para o trabalho determinada pela realidade complexa e contraditória que coloca diferenças técnicas, de classe, de território e de dependências naturais em um conjunto para a produção de riqueza abstrata, a exemplo da flexibilização curricular (Silva; Marcassa, 2020, p. 11).

Assim, sob aparência de inovação e autonomia para atender o “projeto de vida” de cada estudante, o Novo Ensino Médio, com a flexibilização do currículo, que passa a ser estruturado em itinerários formativos, tende a ampliar a precarização do trabalho docente ao privilegiar a divisão social do trabalho e a especialização pelos arranjos produtivos locais (Silva; Marcassa, 2020).

Os arranjos produtivos locais também são beneficiados pelo Novo Ensino Médio na medida em que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) tem possibilitado “parcerias” para complementação orçamentária por meio de arranjos locais ou da oferta de itinerários formativos, especialmente para aqueles voltados ao ensino técnico, ou seja, justamente para os quais as escolas não possuem uma estrutura adequada e que, deste modo, poderão ser ofertados por sistemas de ensino privado (Silva; Marcassa, 2020).

Neste sentido, enquanto os arranjos produtivos locais são uma espécie de encadeamento de relações objetivas, de condições materiais, os itinerários formativos do Novo Ensino Médio são uma espécie de encadeamento de relações subjetivas, de difusão de ideias (Silva, 2019). Ambos estabelecem uma relação dialética em que

as formas materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (Gramsci, 2018, p. 238).

A subordinação do ensino aos arranjos produtivos locais está diretamente ligada ao último aspecto: de **aprofundamento da drenagem do fundo público**, possibilitado pela própria Lei nº 13.415/2017, ao permitir a

inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, 2017).

A legislação permite, também, a possibilidade de “[...] firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 2017) para cumprir as exigências do currículo.

Além dos elementos que denotam a captação de recursos públicos no corpo da Lei nº 13.415/2017, outros mecanismos de captura do fundo público, mas vinculados ao Ensino Médio, podem se concretizar na implementação do Novo Ensino Médio nos estados. Em Santa

Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED) firmou “parceria”³¹ com o Instituto Iungo para coordenar e realizar a formação dos educadores da rede estadual para as mudanças trazidas pelo novo Ensino Médio, focando em elementos de gestão e de inserção do componente curricular “Projeto de Vida”. Cerca de 4 mil educadores do estado participaram das formações, ocorridas de forma remota, entre maio e julho de 2020.

Além do potencial de lucro, a oferta privada de “serviços educacionais”, como a formação de professores, torna-se um espaço de convencimento em benefício da flexibilização curricular – fortemente influenciada pelo empresariado – formando um ambiente propício para a retirada da autonomia e da identidade docente (Silva *et al.*, 2022).

Ainda que tais aspectos se refiram ao caso específico de Santa Catarina, é possível inferir a existência de processos similares em outros estados, na medida em que o Instituto Iungo não atua somente em Santa Catarina, tendo outras organizações privadas estabelecido parcerias com outros estados para atuarem no âmbito do Ensino Médio, construindo, muitas vezes, relações de cooperação para elevar o seu poder de influência e intervenção. Tamanho alcance pode ser exemplificado pela parceria do Instituto Iungo com os institutos Reúna e Itaú Educação e Trabalho para realizarem a formação de professores e gestores de 15 redes estaduais de ensino por meio da plataforma *on-line* “Nosso Ensino Médio”. Tal projeto, realizado em conjunto ao programa “Itinerários Amazônicos”, recebeu um investimento de R\$ 8,3 milhões do Fundo Socioambiental do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) – como consta no próprio site do Instituto Iungo³².

Ademais, em Santa Catarina, o Projeto de Lei nº 162/2023, denominado “Universidade Gratuita”, propôs o uso de recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUNDES) pelas universidades privadas sob a condição de que as mesmas assegurassem itinerários formativos para a rede estadual pública com 50% de gratuidade. Tal possibilidade foi retirada do projeto após mobilizações contrárias, mas denota potencialidade de apropriação do ensino público pela rede privada por arranjos que excedem a legislação específica do Ensino Médio (Brasil, 2023).

Os aspectos apresentados demonstram diferentes possibilidades de mercantilização presentes no Novo Ensino Médio, permitindo enxergar sua estreita vinculação ao setor privado para atender aos interesses do mercado e da acumulação privada ainda em seu processo de

³¹ INSTITUTO IUNGO. **Formação de professores:** trilhas formativas em SC. Disponível em: <https://iungo.org.br/formacao/trilhas-formativas-santa-catarina/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

³² INSTITUTO IUNGO. **Programas do Iungo recebem financiamento inédito para a educação do Fundo Socioambiental do BNDES.** Disponível em: <https://iungo.org.br/programas-do-iungo-recebem-financiamento-inedito-para-a-educacao-do-fundo-socioambiental-do-bndes/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

implementação. Neste sentido, reafirmamos a necessidade de compreender o Novo Ensino Médio e seus impactos no trabalho docente pelas formas de consciência social que expressam por meio dos projetos em disputa e pelos conflitos gerados pela produção social sob a organização capitalista.

Assim, para compreender as consequências da mercantilização da educação pública – impulsionada pelos aparelhos privados de hegemonia – no Novo Ensino Médio, e, sobretudo, entender como estas relações implicam no trabalho docente, abordaremos na próxima seção, como subsídio para realização dos grupos focais, uma síntese de elementos que denotam a intensificação e precarização do trabalho docente no Novo Ensino Médio.

4.3 APONTAMENTOS E HIPÓTESES ACERCA DA INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO

A partir dos aspectos desenvolvidos anteriormente – expressos, em síntese, pela contextualização das disputas e de instrumentos jurídicos-normativos, pelo balanço de produção sobre a precarização docente e pelos elementos político-econômicos que fundamentam a reforma – é possível afirmar a existência de expressões de intensificação e precarização do trabalho docente próprias ao Novo Ensino Médio, inseridas em um contexto que já expressava precariedade, mas que agora revela novos elementos e desdobramentos.

Por intermédio das categorias de análise de mercantilização da educação, intensificação e precarização objetiva, precarização subjetiva e reconversão docente, destacamos os seguintes elementos do Novo Ensino Médio:

Em relação à **mercantilização da educação**, observa-se a inserção do setor privado na oferta de itinerários formativos e na inserção de modalidades de ensino não-presenciais, além do impulsionamento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), gerando a subordinação da atividade docente ao uso de plataformas e atividades pré-estabelecidas, além da responsabilização pelas ferramentas necessárias ao trabalho e de uma série de improvisos para atender às novas exigências, que dificultam e secundarizam o trabalho do professor (Braga; Rummert, 2022).

Sob a justificativa de modernização, são ofertados serviços educacionais pelo setor privado, seguindo a lógica da padronização e da “plataformização”³³ do trabalho docente, que

³³ Não aprofundaremos o tema da plataformização do trabalho diante da magnitude de elementos a serem abarcados, mas sinalizamos sua relevância na modificação do trabalho docente na atualidade. No caso do Ensino Médio, plataformas como o “Professor Online”, em Santa Catarina, ou o “RCO+”, no estado do Paraná, alteram a dinâmica e as atividades a serem abarcadas. Além de registros de cunho burocrático-administrativo nas

flexibilizam as condições de trabalho dos professores. Plataformas como a *Google for Education*, amplamente utilizada na pandemia, junto a instrumentos como o “Professor Online”³⁴, podem ganhar ainda mais força com a ampliação do tempo de trabalho *on-line* dos professores e alunos, permitindo um maior controle sobre o trabalho docente (Braga; Rummert, 2022).

Além dos aspectos destacados, o Novo Ensino Médio não deixa explícito o modo como ele próprio será viabilizado em termos de financiamento, de estrutura e de corpo docente para atender às novas exigências curriculares. Além das possibilidades de mercantilização em âmbito federal, em Santa Catarina, os elementos como as trilhas de aprofundamento ofertadas em “parceria” com o sistema privado podem gerar uma espécie de terceirização do trabalho docente com a vinculação de professores externos ao ensino público³⁵.

Em relação à **intensificação e precarização objetiva do trabalho docente** no Novo Ensino Médio, destaca-se o aumento da carga horária, a organização curricular em itinerários formativos e a contratação por notório saber, que podem implicar na diminuição de postos de trabalho e da carga horária na área de formação dos professores, além da necessidade de trabalho com outros componentes curriculares como o Projeto de Vida e de completar a carga horária em outras unidades escolares. Este conjunto de elementos pode ser associado, ainda, com elementos históricos de precarização do trabalho docente, como a grande quantidade de professores com contratos temporários, denotando novas proporções de intensificação da jornada de trabalho e da precarização das condições objetivas do trabalho docente.

Em relação à **precarização subjetiva do trabalho docente** no Novo Ensino Médio, elementos como o enfoque no desenvolvimento de competências e empreendedorismo, somados à mudança de atribuições, como a necessidade de trabalhar com o componente curricular Projeto de Vida, configuram o recuo de teoria (Moraes, 2003), o estreitamento curricular (Freitas, 2014) e o distanciamento da área de formação, gerando a sobrecarga, o adoecimento mental e a insegurança financeira e psicológica por parte dos docentes. Além

plataformas, elementos de potencial fragmentação do trabalho docente são adotados, como no caso da predefinição dos conteúdos e materiais. Neste sentido, indicamos como possibilidade de tema de pesquisa posterior a análise da plataforma do trabalho docente como instrumento de sua reconfiguração e do avanço de elementos mais sofisticados de intensificação e precarização.

³⁴ Conforme consta no site da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC): “No Professor Online é possível fazer os registros escolares, a chamada diária e ter informações das escolas/turmas em que leciona, calendário escolar, agenda de atividades das turmas, horário de aula, entre outras importantes informações e opções de registros disponíveis aos professores da rede pública estadual. O objetivo é que o sistema escolar se torne mais ágil e dinâmico com a inclusão de dados escolares pertinentes ao estudante, bem como o conteúdo das atividades e avaliações realizadas pelo professor” (Santa Catarina, 2023).

³⁵ Como vimos em Santa Catarina, por meio do Projeto de Lei nº 162/2023, abordado anteriormente.

disso, é notável o processo de cerceamento da atividade docente por avaliações de desempenho e por tarefas delimitadas nos materiais didáticos, retirando a autonomia do trabalho pedagógico.

Por fim, em relação à **reconversão do trabalho docente** no Novo Ensino Médio, destacamos as novas atribuições de ordem burocrática, com a diminuição progressiva da carga horária de todas as disciplinas, exceto Língua Portuguesa e Matemática, fazendo com que os professores, principalmente os temporários, precisem trabalhar com disciplinas da parte flexível do currículo para conseguirem uma carga horária suficiente para sobreviverem. Este conjunto de aspectos parece deslocar o trabalho docente para tarefas de caráter simples, fragmentado e instável, gerando a reconversão do trabalho do professor à execução de tarefas pré-determinadas, tanto no âmbito pedagógico como no administrativo-burocrático – assunto que será explorado adiante nos grupos focais (Evangelista, 2017).

Tais elementos extraídos a partir do balanço de produção da área nos faz questionar se o Novo Ensino Médio pode reconfigurar o trabalho docente de modo a expropriar sua identidade, marcada, notadamente, pela atividade pedagógica crítica e complexa, para a execução de tarefas pré-estabelecidas e padronizadas, resultando na reificação, na alienação e no estranhamento de seu trabalho. Ainda que os instrumentos jurídicos-normativos indiquem elementos expressivos de intensificação e precarização, apenas em contato com o cotidiano dos professores é que poderemos saber a magnitude das mudanças curriculares nas relações de trabalho docente no Novo Ensino Médio – análise esta que empreenderemos no próximo capítulo.

5 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA INTENSIFICAÇÃO E DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO

Para situar o ponto de partida deste capítulo, que objetiva apresentar e analisar as percepções dos professores – pouco consideradas até então – sobre as formas ou modalidades específicas de intensificação e precarização do trabalho docente acrescidas pelo Novo Ensino Médio, faremos, primeiramente, o detalhamento da organização e da categorização dos grupos focais³⁶, bem como a apresentação dos participantes da pesquisa. Em seguida, faremos a sistematização do conteúdo dos grupos, prezando pela coerência e fidedignidade daquilo que foi tratado pelos participantes.

5.1 METODOLOGIA APLICADA NOS GRUPOS FOCALIS

5.1.1 Organização e realização

O primeiro grupo focal teve a participação de cinco professores de diferentes escolas³⁷, três deles efetivos e os demais temporários. A realização do grupo ocorreu no espaço físico do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Estadual de Santa Catarina (SINTESPE) localizado na área central de Florianópolis/SC, que gentilmente disponibilizou o espaço para a realização da pesquisa. O segundo grupo teve a participação de seis professores, quatro efetivos e dois temporários, da Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição, localizada no bairro Rio Tavares, na região sul de Florianópolis/SC.

O primeiro grupo foi contatado por meio da presença em um espaço promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE) da regional de São José/SC, e o segundo grupo por meio do convite aos professores. Os grupos foram formados a partir de dois critérios principais: professores com diferentes tipos de contratação, de modo a conseguir verificar possíveis diferenças em relação ao modo como integram o trabalho escolar no Novo Ensino Médio, e também a disponibilidade para participarem dos grupos, levando em consideração as dificuldades para definir um horário em comum, devido à dinâmica do trabalho docente, em uma ou mais escolas, ponto este que também é pertinente à pesquisa e que abordaremos posteriormente.

³⁶ A realização dos grupos focais com professores foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC) sob registro do CAEE de nº 73072523.6.0000.0121.

³⁷ Os professores do primeiro grupo pertencem a diferentes escolas da rede estadual de Santa Catarina: E.E.B Wanderley Junior e E.E.B José Maria Barbosa Vieira, ambas da cidade de São José/SC; E.E.B Padre Anchieta, da região central de Florianópolis/SC; E.E.B Idelfonso Linhares, da região sul de Florianópolis/SC; e E.E.B Intendente José Fernandes, da região norte de Florianópolis/SC.

Para realização dos grupos, foram utilizados nomes fictícios em respeito ao anonimato dos professores participantes da pesquisa, os quais podem ser consultados abaixo, no Quadro 2 e Quadro 3, junto à disciplina que lecionam.

Quadro 2 – Grupo focal 1 – Escolas de Florianópolis/SC e São José/SC

Nome	Cargo
Dani	Professor efetivo de Filosofia
Fernanda	Professora ACT de Sociologia e Cultura Digital
Max	Professor ACT de Sociologia
Patrícia	Professora efetiva de Filosofia
Teddy	Professor efetivo de Filosofia

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 3 – Grupo focal 2 – Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição

Nome	Cargo
Ana	Professora efetiva de Língua Portuguesa
Anselmo	Professor efetivo de Educação Física
Catarina	Professora ACT de Química
Lucas	Professor efetivo de Química
Rosa	Professora efetiva de História
Virgínia	Professora temporária de Sociologia

Fonte: elaborado pela autora

Para realização dos grupos, construímos um roteiro a partir das categorias de análise extraídas do balanço de produção, utilizado como orientação para o diálogo e conduzido de acordo com os elementos e reflexões trazidas pelos professores.

Quadro 4 – Roteiro de questionário semiestruturado para grupos focais

Perguntas
1. Primeiramente, gostaria de saber o que vocês pensam sobre a denominação de “Novo Ensino Médio”. As mudanças do currículo expressam algo “novo” na rotina escolar no trabalho de vocês?
2. Qual é a participação de vocês professores na implementação do currículo? Se sentem contemplados pela reforma?

Perguntas
3. A mudança do currículo modificou a carga horária e as vagas ofertadas aos professores? Se sim, de que forma?
4. Como vocês visualizam a carreira docente e as condições de trabalho e salário neste novo contexto?
5. O Novo Ensino Médio tem contribuído para superar problemas como a sobrecarga e o adoecimento dos professores ou atuado na direção contrária?
6. Existe algum meio de verificação e/ou avaliação institucional das atividades desenvolvidas pelos professores? Se sim, isso contribui para realização do trabalho pedagógico?
7. Ocorreram mudanças na infraestrutura e na gestão escolar para atender ao novo currículo?
8. A escola promove alguma parceria para o oferecimento dos itinerários formativos? Se sim, por meio do apoio de qual instituição?
9. Quais são os principais desafios que a escola vive com a implementação do Novo Ensino Médio?

Fonte: elaborado pela autora

5.1.2 Categorização dos grupos focais

Na realização dos grupos focais, assim como no decorrer dos demais capítulos, nos orientamos pelas categorias de análise que emergiram do cruzamento entre nosso referencial teórico e o balanço de produção, a saber: a mercantilização da educação, a intensificação e precarização objetiva, a precarização subjetiva e a reconversão docente. Elaboramos, a partir dessas quatro categorias centrais, subcategorias que consideramos capazes de exprimir as particularidades dos fenômenos de intensificação e precarização do trabalho docente, como elementos de mediação entre o real e as possíveis interpretações que podem ser geradas.

As categorias e subcategorias viabilizam a análise de conteúdo, ferramenta adotada em nossa pesquisa por sua potencialidade em desvelar elementos de precarização docente ocultados e/ou distorcidos pela ideologia dominante. Convergindo com Bardin (2011, p. 15), acreditamos que:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o

investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.

Entendemos que a realidade é complexa, dinâmica e inesgotável; não buscamos, por meio da categorização e análise de conteúdo dos grupos focais, esgotar todo o conteúdo expresso nas falas dos professores. Estas estão contempladas, em alguma medida, na totalidade das relações, na qual nosso objeto de pesquisa está subsumido e serão exploradas por meio de sua ligação e relevância ao estudo da intensificação e precarização do trabalho docente, foco da nossa pesquisa.

Também existe, muitas vezes, uma linha muito tênue entre as categorias e subcategorias escolhidas para identificar cada trecho, mas consideramos esta confluência aceitável, posto que se trata de uma espécie de emaranhado de relações que não podem ser separadas de modo cartesiano, pois os fenômenos se ligam de maneira orgânica, formando uma totalidade de relações, postas em movimento pela contradição.

Assim, movidas pelas possibilidades de análise de conteúdo dos grupos focais, adotamos um quadro categorial que não pretende ser um esquema definitivo e imutável das relações de precarização do trabalho docente, mas um esquema inicial de estruturação de nossa análise.

Quadro 5 – Esquema categorial

Categoria de análise	Subcategorias de análise
Mercantilização da educação	Empresariamento
	Formação da força de trabalho simples
	Privatização
	Mercadorização
	Novo/Inovação
Precarização objetiva das condições de trabalho	Ausência de direitos sociais e trabalhistas;
	Ausência de estrutura/financiamento.
	Ausência de formação
	Ausência de tempo para planejamento;
	Contratos temporários
	Jornada de trabalho elevada
	Lecionar disciplinas diferentes da formação inicial

Categoria de análise	Subcategorias de análise
	Flexibilização e Rearranjo curricular
	Deslocamento entre escolas;
	Redução da carga horária
	Salários baixos;
	Retirada da obrigatoriedade/redução das disciplinas;
Precarização subjetiva	Adoecimento docente
	Culpabilização
	Desprofissionalização
	Insegurança
	Limitação da participação política
	Sobrecarga
	Assédio moral/perseguição
	Silenciamento
Reconversão docente	Controle
	Divisão entre concepção e realização
	Modalidade de ensino não-presenciais
	Mudança de atribuições
	Responsabilização

Fonte: elaborado pela autora

Cabe mencionar que as categorias e suas subcategorias são resultantes tanto de aspectos mais teóricos do balanço de produção, quanto das percepções extraídas na realização dos grupos focais. Optamos por esta delimitação das categorias e subcategorias para que, desde o início, elas sejam fruto da articulação de aspectos teóricos e práticos do fenômeno que buscamos estudar.

Destacamos ainda que não pretendemos que as categorias e subcategorias expressem o mesmo nível de complexidade. Na verdade, o quadro categorial busca demonstrar o nexo causal entre as expressões de intensificação e precarização do trabalho docente com as relações de reprodução da vida, buscando articular dialeticamente a particularidade do trabalho docente com a totalidade das relações capitalistas.

Para a organização da análise dos materiais extraídos nos grupos focais, fizemos uma edição dos depoimentos dos professores de acordo com as categorias a que se articulam, ainda que possam expressar mais de uma categoria. Também selecionamos as falas que estão mais diretamente vinculadas ao nosso objeto de pesquisa, cuidando para preservar as características e os posicionamentos dos participantes de cada grupo. As categorias centrais também foram utilizadas para orientar a análise dos grupos focais junto às perguntas que foram feitas. Para uma visão mais integrada e unitária, os grupos focais foram analisados conjuntamente, mas sob as “rubricas” “G1” e “G2” para informar o grupo em ligação com o nome fictício adotado pelos participantes.

No entanto, mesmo que os grupos focais tenham sido estruturados por fundamentos metodológicos e categorias de análise consistentes, é inegável o desafio de abarcar todos os elementos relevantes à pesquisa, por tamanha riqueza e complexidade gerada nas falas dos professores participantes. O roteiro de perguntas, ainda que conduza o grupo a abordar temas pertinentes à pesquisa, não é, e nem pretende ser, um esquema rígido, pela amplitude daquilo que pode ser tratado pelos professores a partir de suas experiências.

Tal aspecto, que poderia ser visto como limitante, expressa, na verdade, a potencialidade da análise de conteúdo dos grupos focais ao trabalhar com o rigor da objetividade científica, ao mesmo tempo em que não desconsidera a fecundidade da subjetividade de cada participante e, sobretudo, daquilo que é formulado coletivamente (Bardin, 2011).

Feitas as considerações iniciais, apresentaremos a seguir o conteúdo e análise dos grupos focais, com destaque para as falas dos professores, imprescindíveis à pesquisa.

5.2 EXPRESSÕES DE INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA: ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS

A partir dos elementos desenvolvidos nos capítulos anteriores e dos temas tratados pelos professores participantes dos grupos focais, abordaremos, nesta seção, a hipótese inicial da pesquisa: a existência de expressões de intensificação e precarização do trabalho docente com o Novo Ensino Médio, inseridas em um contexto em que já havia precariedade, mas que agora apresenta desdobramentos próprios. Para isso, estruturamos a apresentação do conteúdo dos grupos focais em quatro eixos centrais: 1) *Empresariado ou docentes: quem dita o futuro do Novo Ensino Médio?*; 2) *A intensificação e a precarização objetiva do trabalho docente*; 3) *A expropriação da identidade do trabalho docente*; e 4) *Reforma ou revogação?*

Ainda que o enfoque da pesquisa seja o trabalho docente, também buscaremos abarcar os impactos do Novo Ensino Médio em relação aos demais sujeitos da comunidade escolar, buscando tratar do fenômeno de maneira unitária, mas dando centralidade aos professores.

O Estado tem sido palco de inúmeras disputas pelos rumos do Ensino Médio. Enquanto a sociedade política tem consolidado, no decorrer dos últimos anos, instrumentos jurídicos-normativos que acentuam as relações neoliberais no interior da escola, as disputas na sociedade civil conduzem ideologicamente as alterações curriculares, além de as legitimá-las socialmente.

Neste contexto, os professores são “convocados” a corresponder ao direcionamento pedagógico estabelecido pelos aparelhos privados de hegemonia atuantes na educação, de modo a aproximar, cada vez mais, a Educação Básica da esfera produtiva. Ao mesmo tempo em que assume grande responsabilidade pelo processo educativo, a participação dos professores na concepção das políticas educacionais é mediada por uma série de mecanismos de controle. Além de implicações na participação política, outras consequências como o direcionamento da formação e das tarefas de trabalho passam a intervir em seu cotidiano, possibilitando expressões de precarização resultantes da fratura entre a concepção e a execução do trabalho docente.

No decorrer da realização dos grupos focais, os professores abordaram a participação na construção do Novo Ensino Médio, especialmente em relação ao conturbado contexto político-econômico dos últimos anos, de ascensão dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e posterior derrubada pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar de Michel Temer (MDB) – sem esquecer, evidentemente, do conturbado contexto do governo de Jair Messias Bolsonaro (PL).

As principais divergências sobre a participação dos professores, expostas nos grupos focais, se referem à avaliação do processo de construção da reforma em período anterior e posterior ao golpe sofrido por Dilma Rousseff (PT). Se por um lado o participante Teddy (G1) menciona a relevância dos espaços de discussão nos governos anteriores, ressaltando o processo de *impeachment* como uma espécie de ruptura da participação e dos debates que vinham sendo acumulados sobre o Ensino Médio:

[...] a diferença que eu acho importante aqui, é que nos governos do PT se fez um esforço, a gente pode levantar uma série de críticas ao processo, mas se fez um esforço de chamar as pessoas para debater, chamar a comunidade da educação para debater. Acho que dá para a gente lembrar, por exemplo, das CONAEs que foram importantes [...]. O que acontece é que em 2016 a gente tem um golpe parlamentar, e esse processo de discussão toda para reformar o Ensino Médio [...] é completamente colocado de cabeça para baixo [...] (Teddy, informação verbal).

A participante Fernanda (G1) aponta, por outro lado, aspectos que expressam a limitação dos espaços de participação destacados por Teddy (G1) no sentido do conteúdo político que foi construído e na efetividade de participação dos professores.

[...] entrei na escola ali em 2012, participei de uma discussão de CONAE [...] tinha um movimento grande pela questão do financiamento, que no final das contas é do que estamos falando aqui, de ter estrutura física e profissional qualificada para a escola, e isso é uma coisa que a gente pode “peitar” na escola, mas que essa forma de discussão também camufla uma dificuldade de articulação real para as pautas centrais. Então, mesmo na CONAE, mesmo que tenha mantido em alguma dimensão essa estrutura de participação na escola, politicamente ela já vinha sendo esvaziada. Então é importante a gente pensar sobre isso assim também. Eu acho que tudo isso é articulado. Tem um esvaziamento das instâncias de formulação. Nesse sentido gostaria de fazer uma observação, que, na verdade, a agremiação da Reforma do Ensino Médio é do governo Temer, mas a BNCC não (Fernanda, informação verbal).

Como se observa, as divergências a respeito da construção da reforma se referem centralmente à Conferência Nacional de Educação (CONAE), espaço de participação da comunidade escolar promovido pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) junto ao Ministério da Educação (MEC). Enquanto Teddy (G1) aponta o esforço dos governos petistas em promover a participação dos professores, elemento, em sua análise, extinto a partir da posse de Temer, Fernanda (G1) destaca o esvaziamento político dos espaços de participação em período anterior ao *impeachment*, com discussões restritas ao plano econômico.

Cabe destacar que a CONAE é precedida por etapas preparatórias organizadas nos estados e municípios, gerando, supostamente, “a participação ampla, qualificada e representativa da sociedade civil” (Brasil, 2024, p. 6). No entanto, como destaca Fernanda (G1), a manutenção da estrutura e a dinâmica de discussões que antecedem as CONAEs não resultam, necessariamente, em debates qualificados, sobretudo se considerarmos que a CONAE estabelece previamente, por meio do FNE, o “documento referência” que orienta as etapas.

Além do esvaziamento político, também é expressiva a diminuição de delegados nas últimas edições, indo ao encontro da crítica realizada por Teddy (G1) em relação à baixa participação dos professores no período pós-*impeachment*. Enquanto a edição de 2014, ainda no governo de Dilma Rousseff, contou com cerca de 3,6 mil delegados, nas edições de 2018 e 2022 houveram apenas 1,5 mil e 1,2 mil, respectivamente.

Esta situação que, por si só, explicita as limitações na participação docente, pode ser somada ainda à pandemia da COVID-19, que abriu uma “janela de oportunidades”³⁸ para o

³⁸ GUIMARÃES, Fernanda. Para Lemann, crise por pandemia do coronavírus traz oportunidade. **UOL**. São Paulo. 14 abr. 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/04/17/para-lemann-crise-traz-oportunidade.htm>. Acesso em: 01 dez. 2023.

domínio da Educação Básica por frentes de atuação empresariais enquanto manteve a aparência de construção coletiva. Devido à pandemia, a última edição da CONAE foi realizada em formato remoto, com transmissão apenas da mesa de abertura, na qual o Ministro da Educação a época, Victor Godoy, utilizou do espaço para defender amplamente o Novo Ensino Médio e as “parcerias” firmadas para a oferta de itinerários formativos (Passos, 2023).

O formato híbrido, que deveria ser considerado uma excepcionalidade diante da pandemia, foi ressaltado como benéfico pela superação de limites geográficos, pela inserção de práticas sustentáveis, e também, por aquilo que Godoy define como um melhor “custo-benefício do evento”. Mas contrariando os supostos ganhos, o custeio da participação dos delegados, previsto na legislação, foi cancelado pouco tempo antes, inviabilizando a participação de grande parte dos professores na etapa nacional (Passos, 2023).

Outro importante elemento mencionado por Fernanda (G1) diz respeito aos grupos que conduziram a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Apesar de aparentemente simples, a informação evidenciada retoma a importância de não considerar o Novo Ensino Médio um “acontecimento em si”, mas fruto de condições construídas anteriormente. Desta forma, mesmo com estratégias distintas, – que ora apassivam, ora limitam a participação dos docentes – em ambos os governos foram criadas condições que beneficiaram a reforma, falseando a ideia de que o governo Temer gerou uma grande ruptura nas políticas educacionais em relação ao governo Dilma.

Assim como no âmbito federal, os professores mencionam limitações na participação em Santa Catarina na construção do chamado Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:

Para manter as aparências, que é sempre importante [...] chegou na escola para nós um espaço para participação no sentido de dizer o seguinte para a gente “olha, a reforma está feita e agora vamos pensar como a gente operacionaliza isso dentro das escolas”, “aqui nós queremos ouvir os professores”, porque é a gente que está lá na ponta então eles precisam de nós [...]”. Eu acho que a participação ficou restrita a essa questão de como operacionalizar isso, um processo realmente bastante complicado em Santa Catarina, especificamente houve de novo essa aparência de participação na construção dos cadernos do currículo do território catarinense (Teddy, informação verbal).

Seguindo uma linha similar aos documentos de âmbito federal, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense oculta os prejuízos da reforma sob o disfarce de construção coletiva. Além da responsabilização, busca professores que consentam ativamente ao processo, para que, além de coniventes, se tornem agentes de difusão do novo currículo.

Aprofunda-se, deste modo, a dualidade entre a construção e a implementação das alterações curriculares, favorecendo a legitimação do projeto dominante.

Os professores também destacam, neste sentido, as consequências ao processo formativo:

Na época eu estava como estudante de licenciatura ainda [...]. Essa ausência de discussão nas bases impactou também na formação de uma geração de novos professores, porque a gente tinha disciplina que abordava as questões antigas e as mudanças estavam correndo no momento. Ali, a gente não tinha essa possibilidade também de estar participando das discussões. Então **a gente entrou num fogo cruzado**, se formou, estudando BNCC e currículo tudo antigo e agora estamos entrando com a implementação do Novo Ensino Médio sem discussão também, sem aprofundamento (Max, informação verbal, grifo nosso).

Distantes da construção, os docentes em formação podem ser mais facilmente “ambientados” ao novo currículo no sentido de aderir à racionalidade imposta pela reforma. Com a estrutura curricular organizada por itinerários formativos, podem ocorrer interferências na oferta, formato e conteúdo da formação docente. As licenciaturas podem ser induzidas a formações ainda mais generalistas, com possibilidades formativas aligeiradas e que aglutinam diferentes componentes curriculares. Além de incidir na participação, a reforma pode gerar consequências como a diminuição da procura pelos cursos de licenciatura³⁹, a mudança do currículo e das metodologias de ensino, dentre outros processos que agem reconvertendo o trabalho docente desde a sua formação (Triches, 2016).

Deste modo, apesar do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense afirmar que:

[...] o processo se deu a partir de um intenso trabalho coletivo, que contou com a participação de mais de 300 profissionais da Rede Estadual de Ensino, atuantes nas diversas esferas da educação. Esta construção democrática reflete a busca contínua por um sólido percurso de construção da Proposta Curricular do Estado, a qual imprime, como neste documento, a multiplicidade das vozes de profissionais da educação (Santa Catarina, 2021, p. 12).

Na prática, foram os grupos ligados ao empresariado que definiram efetivamente o formato do novo currículo. Conforme aborda Virgínia (G2):

[...] essa questão da participação que está exposta no documento [Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense], ela é falaciosa mesmo, porque se a gente

³⁹ APUFSC SINDICAL. **Novo Ensino Médio tem impacto nos cursos de licenciatura e preocupa comunidade acadêmica.** Imprensa Apufsc. Florianópolis. 17 maio 2023. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2023/05/17/novo-ensino-medio-tem-impacto-nos-cursos-de-licenciatura-e-preocupa-comunidade-academica/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

for pensar desde as instituições representativas dos professores, as entidades sindicais, quando a gente pensa na ANPED, especialistas e pesquisadores da educação foram, em maioria, contrários a essa Reforma do Ensino Médio e expuseram as contradições da reforma, as críticas a reforma o tempo todo. Então na verdade quem sentou pra definir, pra construir essa reforma, foram as instituições privadas, as entidades representativas do patronato ou do empresariado como um todo. E aí pensando nessa questão de inovação [...] a gente percebe que intensifica e explicita também essa dualidade educacional, de ser uma educação esvaziada de sentido, esvaziada dos conhecimentos historicamente construídos, que serve exclusivamente para o empresariado e para o capital, não para a juventude que está na escola (Virgínia, informação verbal).

Enquanto grupos de educadores, associações científicas e sindicatos de professores foram impedidos de participar, ocorreu, concomitantemente, o amplo favorecimento de grupos empresariais. Intensifica-se, deste modo, a distinção entre quem determina e quem executa as políticas educacionais, fazendo com que gestores e professores cumpram o papel de operacionalizadores de um currículo que não reconhecem como seu.

Ademais, a “dualidade educacional” apontada por Virgínia (G2) não restringe apenas a participação dos professores, distinguindo quem formula a política e quem a executa, mas a maneja de modo a fazer com que docentes assimilem e se responsabilizem pelas mudanças curriculares. Cria-se, deste modo, uma dualidade de “novo tipo”, na qual os estudantes lidam com a pulverização em diversas “oportunidades formativas”, justificadas como meio de inclusão e equidade, fazendo os professores acessarem os debates de modo pulverizado e sem poder deliberativo, para respaldar aquilo que já havia sido definido – ainda que documentos como o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense digam o contrário (Rummert *et al.*, 2012).

Além da tramitação e das disputas em torno da formulação da política do Novo Ensino Médio, o currículo, que havia sido definido sem a comunidade escolar, também foi implementado sem a sua participação. Problemas estruturais também passaram a direcionar e a restringir as possibilidades estabelecidas pelo novo currículo, fazendo com que a escolha dos componentes curriculares se baseasse naquilo que “sobrou”. Conforme aponta Ana (G2):

[...] sobre o currículo, no final do ano passado, quando nós íamos escolher as eletivas, uma delas, de Língua Portuguesa, não pode ser ofertada porque na época as salas não tinham ainda computador, nem projetor e não tinha sala de informática, quer dizer, tem uma sala informatizada que não tem computador, então não conta. Então, algumas disciplinas já estavam sendo ofertadas sem a nossa escolha, digamos assim, já que a gente não participou dessa escolha e da construção das disciplinas, trilhas e eletivas. A gente só podia escolher [a partir] do que já foi imposto, mas nem essa escolha se deu efetivamente porque não tinha condições materiais pra isso (Ana, informação verbal).

Se tal situação ocorreu com um componente eletivo da área de Língua Portuguesa, que necessita de ferramentas relativamente simples diante da estrutura requisitada pelos novos componentes curriculares da reforma, supondo-se que áreas com menor reconhecimento social e que exigem maior estrutura⁴⁰ também não serão implementadas diante das limitações estruturais-orçamentárias das escolas públicas – ou serão, mas com o “apoio” do setor privado, como veremos adiante.

Tais aspectos, que impossibilitam a participação dos professores, são ainda mais severos aos professores temporários, distanciados dos espaços de decisão e das poucas possibilidades de escolha que restam devido à sobrecarga de trabalho, prejudicando a participação nas formações, reuniões nas unidades escolares e até na organização política da categoria. Conforme apontam Fernanda (G1) e Max (G1):

[...] a gente tem zero participação [...] e acaba ficando majoritariamente com essas disciplinas da parte flexível, e como a gente é demitido no fim de ano ou no meio do ano, e readmitido depois lá no início das aulas, a gente nunca participa e nunca participou das reuniões de discussão, orientação, decisão e formação sobre esse Novo Ensino Médio. Na verdade, as paradas pedagógicas a gente não precisa participar porque na verdade a gente não pode participar, estamos em mais de uma escola, então colide, não dá, quando muito a gente participa das reuniões (Fernanda, informação verbal).

[...] a gente tem muitas limitações nesse sentido, tanto de participação na elaboração pedagógica e tudo mais, e conta até na questão política, a gente é bem restringido, por exemplo, na participação das próprias assembleias da regional, que só pode um por escola e normalmente não é o ACT o representante da escola, infelizmente [...] mas a gente é bem escanteado tanto nessa questão da implementação, a gente não é muito ouvido até na própria estrutura de participação política (Max, informação verbal).

Como apresentamos anteriormente, em Santa Catarina a contratação de temporários não é uma exceção, mas uma condição imposta à maioria dos professores atuantes no Ensino Médio. Tamanha instabilidade no vínculo de trabalho torna a participação dos professores do Novo Ensino Médio ainda mais frágil e ineficaz. Ao mesmo tempo em que os docentes permanecem distantes de espaços deliberativos, até mesmo em suas próprias unidades escolares, são altamente responsabilizados pelo êxito da implementação do Novo Ensino Médio.

⁴⁰ No Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense são descritas as “trilhas de aprofundamento” de acordo as áreas do conhecimento. No entanto, as propostas exigem recursos pedagógicos que muitas vezes não condizem com a realidade da educação pública. A trilha “Eureka! Investigação no mundo da ciência”, por exemplo, voltada para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, necessita de estrutura laboratorial para experimentos, coletas de dados, dentre outros (Santa Catarina, 2021).

Desta forma, a construção e implementação do Novo Ensino Médio evidencia barreiras intransponíveis à categoria docente. Enquanto o Governo Dilma se caracterizou pelo esvaziamento do conteúdo político dos espaços de formulação, além da cooptação e apassivamento de setores progressistas, o Governo Temer, por meio de medidas de caráter regressivo, impulsionou uma série de cortes e restrições em políticas sociais e trabalhistas, fazendo da violência contra os trabalhadores uma potência econômica. Com ajustes que acentuam a exploração da força de trabalho, a insistência na defesa do “novo” passa a ser uma estratégia de aprofundamento da coerção econômica estatal ao Educação Básica, tanto pela potencial lucratividade quanto pela contenção de irrupções sociais (Castelo, 2017).

[...] [o] novo sempre traz a ideia de que é melhor, que é mais moderno, que supera o antigo, o velho [...] e de fato isso não está acontecendo e não vai acontecer, pelo contrário, vai trazer retrocesso porque em primeiro lugar, no caso da educação pública, o que a gente viu é uma denominação de novo a partir do que a gente já tem, em sentido de estrutura. [...] do ponto de vista da estrutura da escola nada mudou, a gente teve inclusive o tempo da pandemia, acho que nenhuma das nossas escolas aqui teve nenhum tipo de adaptação para receber este novo, então é **um novo que é uma maquiagem de novo, eu não vejo além da mudança da nossa rotina de trabalho**, eu não vejo nada de novo no sentido de uma mudança de qualquer sentido de superação dos problemas que a gente atende no Ensino Médio (Patrícia, informação verbal, grifo nosso).

Mesmo aparentando a superação do “currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga [...] com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016, item nº 4), o “novo” é consolidado apenas do ponto de vista ideológico dominante para assentar as novas orientações educacionais. Neste processo, a rotina dos professores passa a ser impactada por situações como a atuação em outras disciplinas, o aumento da jornada, a dificuldade para completar a carga horária, dentre outros elementos que detalharemos adiante.

De acordo com Teddy (G1), o Novo Ensino Médio pode ser considerado “uma reedição daquela ideia dos temas transversais que estão lá nos PCNs em 1998, na década de 90, um “modelinho” digamos assim repaginado”. A caracterização feita pelo participante vai ao encontro do “empoeirado discurso” referido por Silva (2018), quando as competências ligadas às políticas educacionais da década de 1990 emergem na construção do Novo Ensino Médio com “uma maquiagem de novo”, ao passo que são retomados antigos princípios.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, referidos pelo participante, constituem um dos documentos que buscou “sintonizar”, na época, a formação básica ao perfil exigido pelo mercado. Como afirma o documento:

O perfil do trabalhador vem sofrendo alterações, e em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, **iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações**, em novos formatos e com novas formas de acesso. A tendência mundial é a de que tarefas mecânicas sejam realizadas por máquinas (Brasil, 1998, p. 137, grifo nosso).

Junto à retomada dos princípios que orientavam as políticas educacionais da década de 1990, outros aspectos como a forte herança colonial e escravocrata e o atraso no desenvolvimento das forças produtivas impulsionam a concepção de que o “novo”, em termos de educação e escolarização, poderia resolver problemas que perduraram, e ainda perduram, por décadas sem alterar as bases produtivas, como as altas taxas de evasão escolar, o financiamento da escola, o quadro docente cada vez mais temporário, entre outros aspectos, que expressam, na verdade, que tal concepção é um contrassenso, pois as bases produtivas reduzem a educação a um mecanismo de reprodução de seus próprios interesses, embora haja contradições neste processo (Fontes, 2010).

Assim, enquanto a inovação é alardeada para combater o desinteresse e evasão do Ensino Médio, a base ideológica se mostra uma velha conhecida de aparência repaginada, atraindo maior adesão e consentimento da comunidade escolar. Conquanto, a reforma não se sustenta somente no âmbito da sociedade política por meio da base jurídico-normativa que a respalda – apesar de sua relevância – mas também nas disputas no interior da sociedade civil, na qual os aparelhos privados de hegemonia com influência na educação atuam costurando consensos e propagando suas visões de mundo.

Desta forma, a educação tem sido afetada pelo recrudescimento da lógica empresarial, que dirige o trabalho pedagógico tanto em seus objetivos e avaliações quanto nos conteúdos e métodos, direcionando o caráter e a finalidade da Educação Básica aos padrões de acumulação e, por conseguinte, intervindo nas condições de trabalho dos docentes. Atualmente, os reformadores empresariais se concentram no primeiro par (objetivo-avaliação), exercendo controle sobre o currículo, induzindo, deste modo, o controle do segundo par (conteúdo-método), que seleciona os conhecimentos e os meios ou formas de ensino necessárias aos parâmetros avaliativos (Freitas, 2014).

Como afirmam Silva e Motta (2017), o empresariamento expõe seu caráter excludente enquanto busca fazer do mercado sua esfera reguladora da vida social, inclusive da educação. São fortalecidos os mecanismos coercitivos e consensuais no interior do ensino em

correspondência às necessidades mercadológicas, fazendo com que o “currículo ideal” também se oriente por esta finalidade.

Do “aprender a aprender”, difundido no interior das políticas educacionais a partir da década de 1990, passa-se ao “aprender a empreender” (Silva *et al.*, 2022), reduzindo a trajetória de vida dos estudantes e professores a uma incessante busca pela autopromoção e autoaperfeiçoamento. O empreendedorismo passa a orientar o processo pedagógico (Silva; Marcassa, 2020), com ênfase no desenvolvimento de competências para a construção de subjetividades moldáveis às condições de trabalho cada vez mais desprovidas de regulamentação e proteção.

O Novo Ensino Médio atua, neste sentido, impulsionando a racionalidade empresarial no interior da escola, difundindo inovações tecnológicas que, supostamente, poderiam superar debilidades como o desinteresse e evasão dos estudantes. Enquanto a educação sofre diferentes tipos de interferência do empresariado, que dirige o currículo e, portanto, os objetivos do Ensino Médio, a construção dos conteúdos e métodos passa a corresponder aos padrões avaliativos externos, fazendo com que o êxito da *aprendizagem* seja mensurado pela proximidade das competências requeridas em diferentes setores em que o empresariado atua, como o industrial e de serviços (Freitas, 2014).

A ênfase na educação para o trabalho e no ensino não-presencial tem ocasionado o estreitamento de relações com o mercado e com o sistema privado, descaracterizando a formação básica para favorecer o desenvolvimento de competências mercadológicas, que resultam em uma série de elementos de precarização do trabalho docente, como a diminuição da carga horária da formação geral básica, e, portanto, das vagas de trabalho disponíveis para essas disciplinas. Neste instável contexto, os professores se submetem a outros Componentes Curriculares voltados a promover competências socioemocionais e cognitivas, como no caso do Projeto de Vida.

Virgínia (G2) aborda, a partir dos desdobramentos gerados pelo setor privado, aspectos de descaracterização do Educação Básica e do trabalho docente:

[...] as escolas tem autonomia, em tese, para escolher as suas trilhas de aprofundamento, cada escola faz de uma forma e muitas vezes alinhada à política econômica local e aos interesses do empresariado local [...]. Não tem um preparo anterior para a gente pensar, a gente não participou das tomadas de decisão para lecionar esses conteúdos, o que gera também um processo de apostilamento porque a gente fica refém já que a gente não tem domínio do conteúdo, a gente fica refém desses materiais didáticos que são produzidos pelo Estado, mas também assessorados pelo Todos pela Educação e por esses institutos. Então é isso, nenhum preparo, nenhuma estrutura e também muito para atender essas políticas de avaliação de larga escala, porque no fim é isso, preparar mão-de-obra e preparar o trabalhador pra não ter

nenhuma autonomia, para não ter nenhum pensamento crítico (Virgínia, informação verbal).

Os aspectos mencionados por Virgínia (G2) indicam que até mesmo as trilhas de aprofundamento pré-determinadas pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – voltadas às áreas de conhecimento e ao ensino técnico e profissional – podem ser direcionadas de acordo com os arranjos produtivos localizados no território onde as escolas estão inseridas (Silva; Marcassa, 2020). Além do alinhamento às necessidades econômicas locais, a atratividade do setor educacional tratada por Robertson (2012), na qual os conglomerados nacionais e internacionais expandem investimentos de maneira segura por meio do Fundo Público, também pode ser observada no Novo Ensino Médio, mediante as “parcerias” para a oferta de diferentes componentes e conteúdos presentes na formação de professores, nos materiais, nas consultorias e assessorias.

Com o direcionamento mercadológico e a sobrecarga de trabalho, são gerados prejuízos para o desenvolvimento de conteúdos em sala de aula, induzindo a adoção de livros, materiais e roteiros indicados pela SED. Desta forma, os professores acabam planejando menos e adotando acriticamente os materiais fornecidos, rebaixando o trabalho do professor (que é por natureza um trabalho complexo) a uma operação instrumental, sem concepção, planejamento, estudo, reflexão e organização do trabalho pedagógico. O Novo Ensino Médio atua, neste sentido, tanto como meio de expansão da mercadorização de materiais quanto instrumento ideológico de controle, ao induzir os professores a aderirem aos materiais ofertados para amenizar a sobrecarga de trabalho.

Com o respaldo do Estado para que grupos privados, especialmente os ligados ao empresariado como o Todos pela Educação, dirijam a educação pública e a lógica da oferta educacional por setores concebidos como “público não-estatal” (Leher, 2019), legitimando a adoção de parcerias com o setor privado como meio de “gerir o social”. Desta forma, a oferta da educação não deixa de ser responsabilidade do Estado, mas passa a ser concretizada por meio do alargamento da concepção de “público”, gerando a forte subsunção da educação escolar à forma mercadoria (Shiroma; Evangelista, 2014).

Como afirma Martins (2015):

[...] o TPE produziu uma das mais audaciosas ações políticas empresariais já registradas no país: elaborou um projeto, transformou-o em referência da política de educação dos governos Lula da Silva e dos governos Dilma Rousseff e conseguiu se firmar como agência de formulação e monitoramento de políticas educacionais com significativa legitimação social (Martins, 2015, p. 308).

Tornando-se uma referência em diferentes âmbitos das políticas educacionais, o movimento empresarial Todos pela Educação também influenciou diretamente a construção e a consolidação do Novo Ensino Médio, induzindo o esvaziamento político referido anteriormente por Fernanda (G1), ao direcionar o currículo à formação de competências cognitivas e socioemocionais. Com a reforma dirigida pelo Todos pela Educação, o trabalho dos professores, que deveria prezar por atender às especificidades dos educandos segundo o contexto socioeconômico em que estão inseridos, passa a ser ainda mais homogeneizado para atingir o desempenho de acordo as métricas empresariais.

Cada vez mais essa lógica [empresarial] está sendo incorporada, porque a gente sabe que tem experiências aí que os recursos, por exemplo, que vão chegar nas escolas, vão estar baseados nesse desempenho, nessas avaliações institucionais, nesses rankings. [...] eu acho que isso traz e reforça essa lógica agora da competição entre escolas, entre sistemas, entre o público e o privado. É, digamos assim, generalizar essa ideia de que nada vai ser eficiente, uma palavra que tá muito presente nesse debate (Teddy, informação verbal).

Neste contexto, os docentes são submetidos à lógica da competição no interior da própria categoria, fortalecendo o individualismo ao passo que a criticidade perde espaço na organização pedagógica. A avaliação escolar, pautada por parâmetros que visam aferir o desenvolvimento de competências, direciona a organização do trabalho pedagógico, e, portanto, fortalece os instrumentos de controle sobre o trabalho docente. Junto à retirada de autonomia, à exigência da realização de avaliações externas e à pressão pelo desempenho, acabam intensificando o trabalho docente, pois além de cumprir os conteúdos programáticos estabelecidos no currículo, os professores precisam tornar os estudantes aptos a responderem, de forma satisfatória, às avaliações. Conforme afirma Teddy (G1):

[...] o que a gente está vivendo traz concretamente para dentro das escolas a ideia da competição entre professores, a lógica da empresa instalada dentro da escola. Agora a gente tem o alto grau de atomização e a gente está colocado na situação de estar disputando com o colega que está do lado. Isso que está colocado para nós. **A gente está disputando o trabalho com os nossos colegas, dentro das escolas, dentro do serviço público, a gente incorporou essa lógica da competição.** Então, esse é um dos pontos em que se manifesta nesse projeto que a gente pode dizer difuso, mas ao mesmo tempo muito bem amarrado, que é o projeto de trazer essa lógica empresarial para dentro da educação e particularmente dentro do poder público (Teddy, informação verbal, grifo nosso).

Ainda que a educação tenha suas particularidades e contradições, a absorção da lógica empresarial pelas escolas não é resultante de fatores isolados, mas está diretamente vinculada ao desenvolvimento das forças produtivas. Dardot e Laval (2016), a partir da análise das atuais determinações político-econômicas, afirmam não haver qualquer limite ao exercício do poder

neoliberal. O predomínio ideológico passa a não permitir que sejam vislumbradas novas formas de organização da sociedade. Mesmo que parte da tradição do pensamento neoliberal estudada pelos autores afirme uma espécie de inatismo das faculdades mentais voltadas à dimensão empresarial, o aprendizado também é destacado como elemento imprescindível para a manutenção da ordem vigente, pois facilita a adequação da subjetividade e a aceleração do processo de “autoformação” humana.

A possibilidade de novos horizontes de organização social passa a ser esmagada pela internalização da “cultura de empresa” e do “espírito do empreendedorismo”. A inserção da “lógica da empresa” na escola abordada por Teddy (G1) pode aqui ser associada ao conceito de “homem-empresa” de Dardot e Laval (2016), pois ao tratar da concorrência entre professores, explicita a busca pelo desenvolvimento e pela universalização das “faculdades empreendedoras” no âmbito da educação. Do mesmo modo, o processo de atomização dos professores, referido por Teddy (G1), pode ser entendido como um meio de aperfeiçoamento a fim de que os professores se tornem mais úteis e rentáveis, não do ponto de vista coletivo, mas em uma relação de “si para si mesmo”, tendo em vista concorrer com os demais (Dardot; Laval, 2016).

Desta forma, o espaço escolar se torna um importante meio de formação do “homem-empresa” para o neoliberalismo. O Novo Ensino Médio é uma das reformas que mais atende a esta necessidade, na medida em que tornou o empreendedorismo um dos eixos que orienta as prescrições curriculares. Com a gestão e organização escolar pautadas pelo *ethos* empresarial, várias possibilidades de mercantilização se tornam possíveis, voltadas tanto ao aumento do controle ideológico sobre os professores e estudantes quanto ao deslocamento de recursos públicos para aparelhos privados de hegemonia empresariais (Freitas, 2016).

Como afirma Rosa (G2):

Penso que esse Novo Ensino Médio é mais uma ferramenta para precarizar a estrutura educacional, e precarizar ao ponto da privatização tomar conta real, porque a gente fica muito limitado. Em que momento a gente vai conseguir fazer realmente um Novo Ensino Médio como eles propõem? Se a gente tem a limitação, por exemplo, de conseguir se reunir para fazer um trabalho interdisciplinar? Quer dizer, a precarização do ensino impacta na vida não só do profissional, mas em todo desenrolar do processo (Rosa, informação verbal).

Como explicitado, a precarização em curso no Novo Ensino Médio não é uma consequência ou um sintoma, mas sim uma estratégia para a expansão do setor privado na educação, cada vez mais legitimado pela concepção de que a gestão pública é insuficiente, morosa e ineficaz. Ademais, a lógica empresarial, além de precarizar as relações de trabalho

docente, também leva a uma mudança no modo de ser e pensar docente quanto à finalidade e à organização do trabalho pedagógico de modo a conformar a subjetividade de gestores, professores e estudantes. Isto contribui, indiretamente, para a expansão das relações sociais capitalistas, além de transformar a escola numa antessala de empresas e do próprio mercado de trabalho.

Tamanha apropriação da educação pública a torna cada vez mais indiscernível da educação privada, gerando uma espécie de fusão que, em última análise, serve não só para forjar consensos, mas para o espraiamento da extração de mais-valia em espaços “pouco” explorados da educação pública, passando a ocupar o currículo, o financiamento, a estrutura, os materiais e cada vez mais o trabalho dos professores.

Analisemos, a seguir, as características de intensificação e precarização objetiva do trabalho docente, vinculadas à implementação da reforma.

5.2.1 Intensificação e precarização objetiva do trabalho docente

A intensificação e a precarização objetiva se manifestam de inúmeras maneiras, algumas delas há muito tempo presentes na educação brasileira e outras mais recentes. No caso do Novo Ensino Médio, é possível observar a junção de elementos históricos de precarização a novas estratégias, ampliando as situações de expropriação e controle do trabalho docente.

Dentre os assuntos debatidos pelos professores a partir das questões norteadoras, identificamos três eixos centrais referentes ao tema: 1) a estrutura das escolas para implementação da reforma; 2) a diminuição progressiva da carga horária na área de formação; e 3) o aumento da carga horária não remunerada. Cada um dos eixos expressa diferentes formas de precarização com ênfase no contexto do Novo Ensino Médio, mas sem desconsiderar a relevância de elementos que permitiram que a educação básica assumisse tal desenho atualmente. Os dois últimos pontos, ainda que aparentemente opostos, implicam-se mutuamente, como buscaremos apresentar.

Em relação ao primeiro elemento, que versa sobre a estrutura das escolas para implementação da reforma, os professores reclamam da ausência de condições mínimas para realizar aquilo que a própria reforma propõe. Como afirma o participante Max (G1):

[...] a questão de mudar no papel, mas a estrutura não muda, então eles estão empurrando para a gente como a gente deve fazer, mas eles não estão dando as condições para que as coisas sejam feitas da maneira como é proposto por eles mesmos. Nem o básico falando de estrutura, um projetor, um laboratório, uma sala de informática decente, então nada disso acompanha o que está pautado no documento (Max, informação verbal).

As condições básicas ao trabalho docente, que deveriam ser asseguradas antes mesmo da reforma, não foram fornecidas suficientemente para os componentes curriculares obrigatórios do Novo Ensino Médio, ou como afirma Patrícia (G1), o “Novo Ensino Médio mesmo [existe] o espaço físico para garantir o ensino integral, que é o que eles querem” (Patrícia, informação verbal).

Além da ausência de estrutura em sentido amplo, os participantes mencionam a necessidade de financiar, com recursos próprios, as atividades desenvolvidas com as turmas, gerando, deste modo, a responsabilização pelo fornecimento de ferramentas que deveriam ser disponibilizadas pelo Estado. Como relata Virgínia (G2): “Para Ciências Humanas também não teve alteração nenhuma, se a gente quer fazer uma atividade de campo, são os alunos que têm que pagar pela passagem, a gente que tem que fazer toda a estrutura” (Virgínia, informação verbal). Ou ainda, como relata Catarina (G2), professora do Componente Curricular de Química: “No meu caso pegou no meu bolso porque eu acabei comprando coisas para fazer experimentos, então comprei material ou tentando com professores de outras escolas, enfim, tive que mobilizar outras redes para poder fazer uma aula experimental” (Catarina, informação verbal).

Desta forma, os aspectos deficitários da estrutura se tornam comuns na prática pedagógica dos professores, permeando todo o currículo, desde os elementos mais amplos do ensino em tempo integral, como o aumento do número insuficiente de salas de aula, até os aspectos mais elementares do cotidiano, como a obtenção de diferentes recursos capazes de contribuir para o processo de aprendizagem. Por outro lado, o objetivo pedagógico centrado no desenvolvimento de competências, ao rebaixar o ensino para abordar os conhecimentos científicos de forma superficial e simplista, mitiga a ausência de estrutura. Também é possível observar uma espécie de “ampliação para menos” (Algebaile, 2009), dentro da qual a extensão da carga horária no Novo Ensino Médio pode ocorrer sem prejuízos, uma vez configurada a oferta restrita de itinerários formativos, com a concentração de esforços naqueles itinerários que consomem menos recursos financeiros.

A ausência de estrutura para atender o Novo Ensino Médio na rede pública também pode gerar, neste sentido, uma desigualdade ainda maior em relação à rede privada, pois, com a flexibilização da oferta de itinerários formativos, a tendência é de que as escolas localizadas em regiões mais pobres, com os Índices de Desenvolvimento Humano (IDHs) mais baixos, sejam atingidas pela restrição de recursos e pelo direcionamento da formação voltada aos postos de trabalho mais precários – direcionados aos arranjos produtivos locais, como abordamos

anteriormente – dispondo de quantidade e de qualidade restrita de itinerários formativos, enquanto escolas privadas ou federais dispõem de maiores possibilidades.

Além de contribuir para o aumento da desigualdade entre o ensino público e o ensino privado, a flexibilização do currículo gera uma série de possibilidades formativas pulverizadas, que apesar de aparentarem o “direito à escolha”, na prática não oferecem recursos e Novo Ensino Médio orientações claras sobre o conjunto de alterações. Aliás, como aborda Ball (2006, p. 26), “as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. Por isso, apesar do discurso da suposta “liberdade de decisão” pelo próprio futuro seja utilizado para sustentar a reforma, na prática, nada assegura que ela se materialize, e caso seja realizada, que proverá qualidade.

Além da ausência de estrutura mínima para a implementação da reforma no ensino público – a qual os professores buscam remediar com recursos próprios – o conteúdo do currículo também se distancia da formação básica, restringindo o futuro dos estudantes de acordo com as possibilidades formativas disponíveis. Para mediar a divergência entre o currículo e a realidade, isto é, entre a promessa de liberdade de escolha e as limitações impostas no cotidiano, o trabalho docente se torna mais árduo para adaptar o currículo à realidade dos estudantes e mitigar o prejuízo na aprendizagem, gerando, deste modo, a intensificação desse trabalho (Ball, 2006). Como aborda Anselmo (G2):

Esse Novo Ensino Médio, eles já trouxeram um currículo semipronto, aonde a gente tinha que implementar esse currículo, só que como os colegas falaram, sem nenhum tipo de orientação, então foi mais uma carga de trabalho ao professor que teve que desenvolver com aqueles temas que eles passaram o currículo que a gente iria trabalhar. Vou dizer que no meu caso, de professor da minha matéria [Educação Física], 90% do currículo que eles disseram que eu deveria trabalhar no Novo Ensino Médio é inadequado à realidade do meu estudante [...] de onde eles vivem aqui e qual é a realidade de vida deles (Anselmo, informação verbal).

Estes elementos significam, do ponto de vista do trabalho docente, maior dispêndio de energia e de tempo para suprir o aumento de demandas, seja pelas proposições da reforma, em condições “ideais”, seja pela série de improvisos que seus “efeitos colaterais” acabam resultando. Os professores ampliam o tempo dedicado em sua jornada com tarefas periféricas ao trabalho docente, isto é, funções que muitas vezes são importantes ao exercício da profissão, mas que não necessariamente condizem com a responsabilidade de um professor ou mesmo com a sua área de formação.

Com isso, chegamos ao segundo elemento destacado a respeito da intensificação e precarização objetiva: a diminuição progressiva da carga horária na área de formação, a qual, junto do próximo eixo – o aumento da carga horária não remunerada –, gerou uma grande quantidade de elementos, tornando ainda mais desafiadora e fecunda a seleção e a análise das falas a serem exploradas, com uma série de expressões de intensificação e precarização objetiva, próprias do Novo Ensino Médio, que buscaremos apresentar.

Patrícia (G1) e Dani (G1), mesmo trabalhando em escolas de regiões diferentes da Grande Florianópolis, relatam situações similares em relação ao tema:

[...] vou dar o exemplo da minha escola, para a gente ter uma ideia do que a gente está perdendo em termos de carga horária. [...] Hoje temos 10 turmas de Ensino Médio e aí filosofia eram 5 aulas e está passando para 4 agora com a reforma. Eu conseguia ter minha lotação então, a minha carga de 20 horas. O que vai acontecer a partir de agora é que eu vou perder a minha carga, esse ano mantive porque para manter as 20 horas... e aí é uma questão técnica, [...] mas para manter as 20 horas é preciso ter 16 aulas, aí eu mantenho minha carga horária de 20 horas. [...] Eu tinha 20 aulas em 2022, passo para 17 em 2023, em 2024 vou ficar com 14 – isso se forem mantidas as 10 turmas. Ou seja, **ou eu perco as minhas 20 horas e reduzo minha carga ou vou ter que reordenar, vou ter que ter outra escola**, eu que vou ter que procurar porque isso vem lá na atribuição do ofício (Patrícia, informação verbal, grifo nosso).

[...] O impacto é bastante claro já nesse segundo ano [...], vai ter uma redução no número de aulas, [...] **esses professores, obviamente, para manter a sua carga [...] vão pegar aquilo que substitui a disciplina, que é Projeto de Vida e as tais das trilhas, mas as escolas não têm Novo Ensino Médio trilha, Novo Ensino Médio Projeto de Vida, Novo Ensino Médio disciplina para todos os seus professores efetivos**. Esses professores, eles vão complementar a sua carga em outras escolas. Então na minha escola, professores de português, que eram efetivos, eles já tiveram que fazer um reordenamento [...] na verdade, realocados para outras escolas, e **obviamente, que isso vai implicar no professor temporário, porque essas disciplinas que o professor temporário pegava porque não tinha professor em determinada escola, ele vai perder porque os efetivos vão pegar essas disciplinas** porque houve redução na sua escola (Dani, informação verbal, grifo nosso).

A forte tendência à diminuição progressiva da carga horária dos professores em suas áreas – atingindo, inclusive, os professores de Componentes Curriculares com maior reconhecimento e número de aulas, como de Língua Portuguesa, gera duas “alternativas” principais para manutenção do trabalho com a mesma remuneração: a atuação em outras disciplinas, distanciando-se de sua área, ou o reordenamento, complementando a carga horária em outras unidades escolares.

Ambas as situações são mecanismos de compensação da carga horária perdida na área de formação, mas do ponto de vista pedagógico e das condições de trabalho, trazem uma série de prejuízos aos professores, que resultam em menor tempo dedicado à própria área, seja pelo tempo despendido a outras disciplinas como Projeto de Vida, seja pela necessidade de maior

deslocamento e de adaptação às demandas de outras escolas. Como afirma Dani (G1) sobre o tema:

[...] até do ponto de vista bem institucional, a gente passa a perder a nossa lotação, isso é um termo técnico para quem está na rede. Na verdade, a lotação é a nossa escola mãe, vamos dizer assim. Isso é importante para nós porque a gente cria laços. A gente sempre tem que pensar a escola como espaço de comunidade escolar, não só o professor, é sempre toda a comunidade, a igreja, o pai, o estudante, o centro comunitário, todo mundo, em teoria, circula na escola. Por isso que a escola é tão disputada. A Fernanda falou das ocupações em São Paulo e no Paraná porque isso teve tanto impacto? Porque é um espaço de disputa, a lotação é isso né, onde a gente cria raízes e a gente perde isso do ponto de vista institucional, mas isso não é só institucional, é político porque o professor não é mais pertencente a uma comunidade e aquela comunidade não tem mais a escola como espaço de referência (Dani, informação verbal).

Desta forma, apesar de aparentar somente uma questão técnica, a diminuição da carga horária na área de formação implica na diminuição do tempo em que os professores ficam em cada unidade e no aumento do tempo dedicado ao deslocamento entre uma escola e outra, o que prejudica a participação do professor no cotidiano escolar pela necessidade de atender alunos de diferentes contextos sociais e regiões da cidade, demandando, deste modo, mais trabalho.

Relembramos, ainda, que tamanha instabilidade e precarização foram descritas por professores efetivos, que abordaram a necessidade de trabalhar com outros Componentes Curriculares como algo inevitável. Se tamanha alteração é conferida aos efetivos, no caso dos temporários a situação é ainda mais instável, pois o reordenamento de efetivos tende a diminuir as vagas disponíveis, tornando o futuro dos professores temporários, maioria no quadro docente do estado de Santa Catarina, cada vez mais incerto e precário.

Com isso, além de precarizar as condições de trabalho dos professores, as escolas passam a ter um corpo docente cada vez mais rotativo, inviabilizando a realização do projeto pedagógico de forma consequente e duradoura, com corpo docente fixo e exclusivo, que pensa, se envolve e constrói o projeto da escola anualmente. Ademais, o deslocamento dos professores entre diferentes escolas diminui o tempo de planejamento, uma vez que parte do tempo é consumida no trajeto. Como destaca Fernanda (G1):

[...] a gente precisa compor quarenta horas porque precisa do salário de quarenta horas, então isso significa que tu vai dar aulas de disciplinas diferentes que não são da tua área de formação [...]. A reforma não está se propondo a uma redução de jornada com manutenção de salário, [...] ou tu vai pegar mais disciplinas para ficar numa mesma escola, o que não significa não intensificar o trabalho, porque vai ter que aprender novas áreas por conta e dar conta de uma série de outras coisas para dar aula de sociologia, filosofia, de geografia, de cultura digital, de empreendedorismo, tudo junto. Ou então você vai ter que riscar não só essa cidade, mas a Grande Florianópolis, entendeu? Para conseguir compor essa carga horária (Fernanda, informação verbal).

Tratando ainda do mesmo tema, Patrícia (G1) relata como os professores efetivos têm se organizado na escola em que atua para tentar minimizar os danos da diminuição da carga horária em sua área de formação:

[...] na escola que estou tem efetivos em todas as áreas e a gente faz... e acho que isso diz muito da situação precária, financeira e econômica que a gente vive, **a gente faz um rodízio de oferta das disciplinas para que de alguma maneira todos professores consigam manter a sua carga horária. Então cada professor perde em um semestre.** Então na área que eu atuo, que é das ciências humanas, nenhum professor de nós efetivos se dispôs dar uma eletiva no semestre que vem, Novo Ensino Médio trilha. **A gente ainda está conseguindo se manter sem participar das eletivas, mesmo perdendo carga horária, mas a gente está fazendo. E a gente já falou claramente isso na reunião: as eletivas ficam para o ACT,** só para dizer assim, do outro lado [de professores efetivos], como é que isso está acontecendo dentro da escola. Então o ACT vai chegar e vai pegar essa disciplina, se for a disciplina que os estudantes escolheram, se não escolheram então o ACT vai dar outra disciplina que vai estar ali pra ele (Patrícia, informação verbal, grifo nosso).

Como aponta Patrícia (G1), os professores efetivos de sua escola têm buscado driblar e resistir, ainda que pontualmente, às mudanças do Novo Ensino Médio. No entanto, a diminuição progressiva da carga horária torna cada vez mais inevitável a atuação em outras disciplinas e escolas. Se a situação dos professores concursados é difícil, os temporários podem contar, no máximo, “com outra disciplina que vai estar ali pra ele”, sejam quais forem as condições.

Cabe destacar que tamanha instabilidade dos docentes temporários, maioria atuante no Novo Ensino Médio em Santa Catarina, torna comum um tipo de contratação que deveria ser utilizada apenas em situações emergenciais. Com a imposição de interesses econômicos, os professores temporários passam a vivenciar uma dimensão da precarização do trabalho que implica no desmantelamento político da categoria, favorecendo a flexibilização das condições de trabalho (Silva, 2018).

Tamanha normalização das condições de trabalho instáveis e mal remuneradas estimula vínculos trabalhistas ainda mais precários. Surgem, em situações ainda piores que a dos temporários, os “docentes eventuais”, professores que não dispõem de nenhuma garantia de remuneração e emprego, tampouco podendo criar raízes nos espaços em quem atuam devido à alta rotatividade. Desprovidos de qualquer garantia, atuam como profissionais “tapa-buraco”, suprimindo a necessidade que estiver posta, independentemente de sua natureza ou duração (Silva, 2018).

Consideramos, neste sentido, que a existência de “docentes eventuais” pode ser observada, também, no Novo Ensino Médio pela dificuldade que as alterações curriculares impuseram ao exercício da docência. Mas diferente da aceção mencionada, onde os

professores não dispõem de nenhuma estabilidade, os professores do Novo Ensino Médio não contam, necessariamente, com vínculos de trabalho temporários. No entanto, devido aos inúmeros elementos de flexibilização gerados pela reforma, vivem patamares expressivos de precarização, em que nem mesmo o vínculo efetivo assegura o exercício da docência em condições dignas.

Rosa (G2), por exemplo, apesar do vínculo de efetiva na área de História, menciona a necessidade de, primeiramente, trabalhar fora de sua área de formação para somente após poder pleitear uma vaga em sua área:

A informação que a gente sabe é assim, por exemplo, eu tenho 24 aulas de História, mas, se não me engano, depois que o meu colega de disciplina sair da direção eu só vou ter 20 aulas, então eu sou obrigada a pegar mais quatro aulas de trilhas porque eu tenho que completar a minha carga horária, pra depois poder pleitear uma carga horária completa na minha área (Rosa, informação verbal).

Outro importante elemento apontado pelos participantes, que não é próprio do Novo Ensino Médio, mas que com ele toma novas proporções, é a instabilidade das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Os participantes, especialmente do G1 (professores de Filosofia ou Sociologia) abordaram o contexto histórico de insegurança de suas áreas e os desdobramentos próprios em relação ao Novo Ensino Médio.

[...] eu sou professora de Sociologia, então não tem mais a perspectiva de trabalhar dentro da minha própria área [...]. Se a gente pensar, falando da sociologia em especial, pensando no seu retorno ao Ensino Médio, ela retorna e já sai em alguma medida porque agora ela só fica no primeiro ano do Ensino Médio, e não é um preciosismo em relação à disciplina, mas é colocar um pouco qual é o sentido. Teve um movimento de retorno de uma discussão crítica, só que a gente sabe que muito raramente acontecia de fato porque a estrutura é precária, mas esse movimento existiu e agora coloca para os professores a perspectiva de não trabalhar mais na sua área de formação. E aí não é exclusivo da sociologia, mas pensar nas disciplinas de maneira geral, [...] com a entrada a partir do segundo ano do Ensino Médio das disciplinas da parte flexível, que são as eletivas, as trilhas, a segunda língua estrangeira e o projeto de vida, reduz a carga horária e para a gente isso implica em redução de salário, então assim, tem uma dinâmica colocada aí na escola que é nova, em alguma medida, mas não é uma nova que vem pra transformar em relação ao que se tinha antes em termos de projeto de educação (Fernanda, informação verbal).

A reinserção de Filosofia e Sociologia na Educação Básica ⁴¹ em 2008 pela Lei nº 11.684, colocava, antes mesmo do Novo Ensino Médio, os professores dessas áreas em situação

⁴¹ “Após quase 40 anos, as disciplinas de filosofia e sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio. Elas haviam sido banidas do currículo em 1971 e substituídas por educação moral e cívica” (Brasil, 2009).

de vulnerabilidade, tanto pela ausência de reconhecimento social quanto pela baixa carga horária e instabilidade de contratação, situação que se tornou ainda mais grave com a reestruturação curricular que retira a obrigatoriedade das disciplinas. Tal tendência também atinge as demais áreas da formação básica que lidam, em sua maioria, com a diminuição da carga horária para abrir espaço aos componentes flexíveis do currículo.

Em relação ao debate sobre a instabilidade da presença de determinados componentes curriculares na escola média brasileira, Patrícia (G1) destaca que a secundarização de filosofia e sociologia é legitimada no corpo da própria Lei nº 13.415/2017.

No caso das disciplinas de Filosofia e Sociologia que são as nossas, na reforma, o que está escrito são “estudos e práticas de filosofia e sociologia”, quer dizer, todas elas tiveram essa redução, todas as disciplinas tiveram uma redução na BNCC para dar espaço a parte flexível, mas no caso das nossas disciplinas é ainda mais flagrante assim o desprezo porque não aparecem Novo Ensino Médio mais como disciplinas, aparecem como estudos e práticas de filosofia e sociologia (Patrícia, informação verbal).

Deste modo, contrariando frontalmente o suposto benefício do aumento da carga horária geral do Ensino Médio, ocorre a diminuição de componentes curriculares da Formação Geral Básica, a exemplo de Filosofia e Sociologia, de forma a abrir espaço para a parte flexível do currículo, gerando consequências não só para a formação cultural e científica dos estudantes, mas também para o trabalho de docentes efetivos e temporários. A diminuição da carga horária na área de formação implica ocupar as vagas de outras áreas, gerando maior esforço pela mesma remuneração, ou ainda, a necessidade de trabalhar em outras escolas, aumentando o tempo e os custos com deslocamento, além de demandar maior esforço pelo trabalho pedagógico a ser desenvolvido em diferentes contextos sociais e educativos.

Portanto, a diminuição da carga horária gera, “paradoxalmente”, o aumento da carga de trabalho, ocasionando a sua intensificação. O aumento do trabalho docente, seja pela intensificação da jornada ou por seu prolongamento, mostra-se, mais uma vez, com potencial de exploração da mais-valia absoluta e da mais-valia relativa, fazendo da tragédia docente um meio de aprofundamento das relações empresariais no interior da escola.

Como afirma Dal Rosso (2008), a elevação da carga de trabalho tem se alastrado em diversas áreas, produzindo efeitos sobre os corpos dos trabalhadores, que inseridos em um contexto de “explosão tecnológica” e de reorganização social, sofrem com a intensificação e com a precarização do trabalho. O autor destaca, ainda, que o maior dispêndio de energia não ocorre de modo indiferenciado, mas ocupa os trabalhadores em totalidade, gerando maior

esforço físico, cognitivo e afetivo – mais ou menos proeminentes de acordo a função estabelecida.

Aspectos também pertinentes ao terceiro elemento de análise da seção, o aumento da carga de trabalho docente não remunerado no Novo Ensino Médio, no qual foram abordados pelos grupos cinco temas centrais: a diferença entre a “hora-relógio” e “hora-ponto”; o trabalho em diferentes escolas; o planejamento individual e coletivo; a quantidade de avaliações; e o aumento de atribuições. Vejamos os elementos apontados pelos participantes.

A diferença entre a hora-relógio e hora-ponto, primeiro ponto destacado, implica diretamente na extensão da jornada de trabalho dos professores da rede estadual de Santa Catarina. Fernanda (G1) explica a manobra jurídica utilizada pelo estado para não remunerar os professores segundo o piso nacional estabelecido a partir da Lei nº 11.738/2008⁴²:

[...] existe uma intensificação, sobrecarga e adoecimento e eu acho que tem alguns elementos importantes aí, um deles é esse da extensão propriamente dita da jornada, aqui em Santa Catarina, isso é comprovado porque existe uma portaria que coloca formalmente que nossa hora-atividade é calculada sobre a hora-relógio e não sobre a hora-aula [...]. Para além disso, permite que a gente não tenha hora-atividade que é uma discussão ainda que é muito complexa junto com os professores, porque permite que tu tenha quarenta horas e quarenta aulas, que em tese tu abra mão da hora-atividade para receber 5% a mais no salário. Então é o não cumprimento da hora-atividade porque em tese tu recebe o equivalente por trabalhar quarenta aulas, então a tua jornada não é de quarenta horas, ela é de mais de quarenta horas (Fernanda, informação verbal).

Ainda que o desrespeito ao piso nacional seja recorrente, em Santa Catarina, a manobra realizada por meio da Lei Complementar nº 668/2015 expressa patamares ainda mais elevados de exploração do trabalho docente, com a legitimação do descumprimento do piso nacional da categoria por meio de uma lei de abrangência estadual. Com isso, antes mesmo do Novo Ensino Médio, os docentes em Santa Catarina viviam a imposição de maior carga de trabalho, e agora, com a interpretação distorcida da Lei nº 11.738/2018, somada à necessidade de complementação da carga horária com aulas e componentes da parte flexível do Novo Ensino Médio, são gerados patamares ainda mais elevados de intensificação e precarização.

Desta forma, enquanto o Novo Ensino Médio dificulta o acesso da juventude trabalhadora a uma formação ampla e consistente, os professores lidam com a intensificação do trabalho, fazendo com que ambos os segmentos compartilhem de uma série de improvisos e limitações para cumprir as novas exigências curriculares. Consideramos, a partir de Shiroma e

⁴² A Lei nº 11.738/2008 se refere ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

Zanardini (2020), que tais problemas não representam a falha do Novo Ensino Médio ou a necessidade de “ajustes” – dentro do que a reforma propõe –, mas sim o seu êxito na concretização de um currículo descentralizado em termos de alcance, autonomia e possibilidades formativas, indo ao encontro de recomendações de organismos multilaterais como a “Agenda 2030” da Organização das Nações Unidas (ONU), na qual o “social” se torna um importante vetor de crescimento econômico.

Ao contrário do que poderia ser pressuposto inicialmente, o neoliberalismo não é avesso às políticas sociais, no entanto, isso não assegura que sua atuação preze pela universalização do acesso à educação de qualidade e socialmente referenciada. Na verdade, para além da dualidade em sua aceção tradicional, referente ao acesso da educação básica, lidamos atualmente com a dualidade de novo tipo (Rummert *et al.*, 2012) que promove diferentes formas de massificação do acesso, mas de maneira flexível e heterogênea, formando trabalhadores para consentirem (e se possível, defenderem) as condições laborais cada vez mais incertas da juventude trabalhadora (Carcanholo, 2015).

Em relação ao trabalho docente neste contexto, é possível observar que, ao mesmo tempo em que a carga de trabalho remunerada diminui, em função da ampla flexibilização do currículo e o tempo dedicado ao trabalho se tornam ainda maiores, sobretudo no caso dos professores temporários, promovendo a intensificação do esforço e do tempo de trabalho dos professores enquanto a remuneração proporcional é diminuída. A fala de Teddy (G1) expressa alguns aspectos desse processo:

A gente vive em Florianópolis, uma cidade onde a gente tem seríssimos problemas no que diz respeito à mobilidade urbana. Têm professores, a gente sabe, que estão trabalhando em seis escolas, uma coisa assim brutal, como condição de trabalho, é brutal. Numa cidade que tem esse tipo de problema em relação a mobilidade [...] comprar um carro é o que dá para fazer, é a maneira que eu consigo sair às 17h30 em uma escola e começar no período da noite às 18h30 em outra. Se eu for de transporte público eu não chego. É isso na prática, isso que acontece. [...] Vamos pensar nos ACTs, com uma condição tão precarizada, tão frágil, que eles não têm Novo Ensino Médio espaço para ter esse tipo de preocupação, infelizmente (Teddy, informação verbal).

Os elementos de intensificação, além de ocuparem a jornada de trabalho “formal”, também passam a se alastrar pelo cotidiano dos trabalhadores da educação. Na prática, os docentes buscam escolher a possibilidade que menos gere prejuízo em seu contexto de trabalho, ainda que esta escolha pelo “menos ruim”, como ressalta, seja apenas possibilitada aos efetivos, enquanto aos professores de Admissão em Caráter Temporário (ACT) são destinados à iminência do desemprego.

O terceiro destaque sobre o aumento da carga horária se refere às condições de planejamento individual e coletivo para a implementação do Novo Ensino Médio. O tema, que já era alvo de muitas críticas em Santa Catarina pela ausência de remuneração da hora-atividade de acordo ao piso nacional, tem desdobramentos específicos em relação à implementação do novo currículo. Para justificar a dissolução de disciplinas em itinerários, a interdisciplinaridade é utilizada como suposto meio de combate à fragmentação do currículo. No entanto, a proposta tem demandado mais trabalho, sem qualquer contrapartida aos professores:

Anselmo (G2): No ano passado, quando estavam divulgando para nós o Novo Ensino Médio, falaram o seguinte: “ano que vem, quando vocês tiverem fazendo o Novo Ensino Médio, vocês terão 4 aulas para fazer o processo de interdisciplinaridade”. Por exemplo, eu dou 40 horas e tenho 32 aulas, dessas 32 aulas seriam 28 aulas e 4 dedicadas a interdisciplinaridade, mas no começo desse ano caiu para duas aulas e agora para nenhuma (Anselmo, informação verbal).

Como aborda Anselmo (G2), a reforma não assegura sequer o tempo necessário ao planejamento da proposta interdisciplinar do currículo, contrariando as promessas realizadas no período de divulgação e de amplo convencimento a respeito do Novo Ensino Médio. Catarina (G2), no mesmo sentido, detalha a tentativa de realização do planejamento de acordo com a proposta curricular, mas na perspectiva dos professores temporários:

Nos documentos o planejamento interdisciplinar, se não me engano, deve ser feito em 1/3 da carga horária do professor, que seria dentro da hora-atividade. Tentamos fazer isso esse ano aqui, esse encontro das ciências da natureza, eu, professora de química, com os professores de física e biologia, nós conseguimos fazer isso por um mês e meio. No tempo que conseguíamos ter disponível o mesmo horário, que era de 11h30 ao meio-dia. Meia-hora para tentar fazer um planejamento interdisciplinar, uma vez por semana e só deu por um mês porque o professor que estava saiu e veio uma professora ACT e aí já não deu mais encontros de horários, mudou tudo [...]. **Eu quero ver como será feito esse planejamento interdisciplinar, ainda mais pensando que o trabalho dos professores já é precário, então imagina nós ACTs que precariza ainda mais?** (Catarina, informação verbal, grifo nosso).

As exigências recaem de modo ainda mais severo sobre os temporários, com atribuições totalmente incompatíveis às exigências pedagógicas do novo currículo e distantes das condições materiais. Se a proposta curricular fundamentada na interdisciplinaridade, um dos elementos mais utilizados na difusão da reforma, não assegura tempo de planejamento, é possível afirmar que a proposição original, que já possuía diversos elementos questionáveis, tem gerado desdobramentos ainda piores no processo de implementação.

Contudo, ao mesmo tempo em que a insuficiência da reforma é evidenciada pela fala dos professores em articulação com elementos jurídico-normativos e com o referencial teórico, em prática, a sua implementação em diferentes modalidades e níveis de efetivação é justificada

pela perspectiva de equidade, passando a naturalizar disparidades em relação ao acesso e a qualidade a partir da perspectiva de que os resultados não precisam ser universalizados (Shiroma; Evangelista; 2020).

Em relação ao quarto elemento, referente à quantidade de avaliações, o diálogo estabelecido por Catarina (G2), Anselmo (G2) e Rosa (G2) explicita, por diferentes meios, a intensificação e precarização contidas no processo avaliativo do Novo Ensino Médio em Santa Catarina:

Discutimos em uma parada pedagógica e também lemos a lei, e como professora com duas aulas semanais, tenho a obrigatoriedade de fazer duas avaliações. Aquele professor que tem três aulas semanais tem que fazer três avaliações, mas dobra né, se eu tenho que fazer duas, eu tenho que fazer quatro pelo menos porque eu tenho que fazer recuperação, e o professor de três aulas tem que fazer seis avaliações pelas recuperações. É uma condição de sobrecarga (Catarina, informação verbal).

Eu dou um exemplo bem prático, o professor dá oito ou dez aulas por mês, ele tem que fazer seis avaliações por trimestre, então vai dar duas ou três aulas e uma avaliação, mais duas ou três aulas para outra avaliação. A cada três aulas o professor tem que fazer uma avaliação para conseguir aquilo que o sistema quer que a gente faça (Anselmo, informação verbal).

Ou seja, a gente mais aplica avaliações do que desenvolve o conhecimento da galera (Rosa, informação verbal).

Ao mencionar a lei sobre avaliação, Catarina (G2) se refere à Portaria 189, de 09 de fevereiro de 2017, que regulamenta as avaliações na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, aprovada poucos dias antes da MP nº 746/2016 ser transformada na Lei nº 13.415/2017. Dentre as disposições da Portaria, se destacam os elementos contidos no Artigo 2º, que expressam, em síntese, a necessidade de realização da mesma quantidade de avaliações e de recuperações e a necessidade de registro das atividades avaliativas e de presença no sistema Professor Online.

Em direção similar, Anselmo (G2) e Rosa (G2) tratam do aumento de avaliações, que significa, do ponto de vista da formação ofertada, a priorização da aferição do desempenho dos estudantes em vez do trabalho pedagógico exercido de acordo as necessidades de cada turma. Junto a isto, ocorre a diminuição da carga horária da maioria das disciplinas da formação básica para “acomodar” a parte flexível do currículo. Ambos os elementos geram, simultaneamente, a diminuição do tempo destinado às aulas e o aumento de trabalho aos professores.

Em relação ao último destaque sobre o aumento da carga horária, os professores mencionam diferentes aspectos, que exprimem, conjuntamente, o aumento das atribuições geradas ou intensificadas pelo Novo Ensino Médio. Os participantes relatam que, mesmo prosseguindo na área de atuação, encontram a necessidade de executar atribuições que não estão

explicitadas nas tarefas a serem desenvolvidas, tampouco são remuneradas – como a necessidade de adaptar os conteúdos, mencionada por Anselmo (G2) anteriormente –, mas que cada vez mais passam a ocupar o tempo de trabalho dos professores. Como afirma Dani (G1) em relação a rotina de trabalho no Novo Ensino Médio:

[...] como é uma modificação curricular, ela implica na organização do tempo do professor e do aluno, aumentou a carga dos estudantes e ao mesmo tempo há uma redução das disciplinas que são substituídas pelo projeto de vida e as trilhas, então implica diretamente na vida de professores de todas as áreas inclusive, então tem sim influência em nosso trabalho em todos os níveis, tanto de jornada e da questão pedagógica (Dani, informação verbal).

Dentre estas tarefas, ocorre em Santa Catarina, nos últimos anos, a utilização do sistema chamado “Professor Online”, uma espécie de diário de turma *on-line* para registro de avaliações, de presença e do planejamento. Apesar de apresentar suposto benefício, o sistema de controle de atividades está inserido em uma série de demandas que aumentam as funções atribuídas aos professores, bem como o controle do trabalho docente. Como aponta Fernanda (G1):

[...] [tem a] questão do professor online e de uma série de funções que são de outros departamentos da escola e que passam a ser do professor [...]. Têm várias articulações acontecendo e aí isso é colocado como se o professor não quisesse fazer. Primeiro que a gente tem que fazer porque a gente não dá aula sem planejamento, mas tem sido colocado uma série de funções de secretaria [...]. Então a gente tem ali o trabalho do professor, que tem todo um vínculo com uma política de assistência também, mas que a tecnologia não vem pra ajudar. Vem para simplesmente cobrar um trabalho a mais do professor, uma responsabilização [...]. E para tudo é dito: “mas vocês têm hora-atividade”, ah, então os professores têm que se juntar para pensar as trilhas, “faz na hora-atividade na escola”. Só que cada um tem uma hora-atividade nas janelas de suas aulas, não é um dia qualquer. Então o que tu tem que fazer? Um outro dia na escola todo mundo tem que vir ou então uma reunião online (Fernanda, informação verbal).

O aumento de atribuições ao trabalho docente, em especial o Professor Online, podem ser analisados a partir da “virada assistencial escolar” (Algebaile, 2009), que além de implicar na intensificação do trabalho docente, também transforma a função social da escola. Com o avanço da ideologia neoliberal no gerenciamento das políticas sociais, os recursos passam a ser ainda mais escassos, fazendo com que a escola se torne uma espécie de “posto avançado do Estado” (Algebaile, 2009), passando a desempenhar uma série de tarefas de cunho assistencial.

Desta forma, a hora-atividade, cada vez menor aos efetivos e inexistente aos temporários, passa a ser utilizada como argumento para que os professores respondam demandas que não dizem respeito a sua profissão. Se considerarmos os dados referentes ao estado de Santa Catarina, por exemplo, onde a maioria dos professores do Novo Ensino Médio

são temporários, é possível constatar um processo ainda mais explícito de intensificação do trabalho.

Além da política de assistência, os professores são responsabilizados por um currículo que não corresponde à realidade dos estudantes, situação que, somada ao aumento da carga horária, consolida novos patamares de intensificação e precarização objetiva na medida em que são atribuídas aos professores tarefas estranhas ou externas ao escopo da atividade docente, gerando ausência de tempo e de remuneração proporcional ao esforço realizado. Este conjunto de elementos nos permite inferir que o aumento da carga horária docente, provocado pela assunção de funções periféricas instauradas ou reforçadas pelo Novo Ensino Médio, é um forte componente de precarização objetiva do trabalho docente.

Os cinco elementos listados, referentes ao aumento da carga horária não remunerada no Novo Ensino Médio, também estão articulados aos eixos anteriores, que tratam da estrutura das escolas e da diminuição progressiva da carga horária na área de formação. A fala de Virgínia (G2) expressa, em síntese, o modo como todos esses elementos estão emaranhados no cotidiano do trabalho docente:

[...] a gente tem que ser **multitarefa**, o Novo Ensino Médio trouxe **novas responsabilidades** como esse momento em que a gente tem que sentar para discutir interdisciplinaridade, mas tem que ser dentro da hora-atividade que a gente tem que preencher Professor Online, que seria o tempo disponível para a gente fazer os relatórios, que agora são chamados de “sequência didática”. E aí claro, a gente tem horizontalidade, uma gestão muito parceira, mas tem que ser preenchido, não tem a opção de não ser feito. É muita coisa, uma **sobrecarga de trabalho imensa** porque são as chamadas, o sistema não funciona, a internet da escola não é adequada e Novo Ensino Médio os computadores, e se você usa o aplicativo no celular, ele trava toda hora. A gente tem que ficar levando trabalho para casa. Diminui a carga horária das disciplinas, você tem que ampliar o número de turmas que pega e de repente você tem 30 horas semanais e 16 turmas para dar aula, são 560 alunos que você precisa preencher nota e fazer atividade. **É muito trabalho para uma pessoa só.** (Virgínia, informação verbal, grifo nosso).

Os elementos apresentados evidenciam dificuldades e incertezas vividas pelos docentes, que com a diminuição da carga horária na área de formação, simultânea ao aumento da carga horária curricular, das responsabilidades que obrigam o professor a ser “multitarefa” e da ausência de estrutura, sinalizam novas formas de intensificação e precarização do trabalho docente em virtude do Novo Ensino Médio.

Além da constatação e detalhamento das possibilidades de intensificação e de precarização do trabalho docente no Novo Ensino Médio, os participantes aprofundaram a repercussão destes elementos no cotidiano de sua prática pedagógica. Lucas (G2) menciona,

neste sentido, o processo de pulverização do trabalho como modo de atender às demandas geradas pela reforma:

[...] sobre a pulverização do trabalho, alguém citou isso e eu vejo isso porque é cobrado da gente o tempo efetivo em sala de aula e não da sua programação, da sua capacitação e do seu planejamento, que isso tudo deveria ser incluído na forma de trabalho que você vai exercer naquela escola. Então, a partir do momento que você **pulveriza o seu trabalho em duas ou três escolas**, você está em outra comunidade, é outro planejamento, é outro tempo perdido que você usa para fazer planejamento, você não vai usar o mesmo planejamento em outra instituição, e assim **você fica refém** de todo esse sistema porque você recebe pelo tempo efetivo em sala de aula e não por aquilo que você está produzindo, se aprimorando, estudando e se capacitando. Eles não veem o seu tempo fora de sala, **dificulta a vida e o trabalho do professor** (Lucas, informação verbal, grifo nosso).

A pulverização do trabalho docente em diferentes escolas destacada por Lucas (G2) pode ser acrescida, ainda, pela pulverização em diferentes componentes curriculares como estratégia de manutenção da carga horária, que além de “dificultar a vida e o trabalho do professor”, contribui para o esvaziamento da atividade docente e da escola como espaço de produção de conhecimento.

Silva *et al.* (2020) alertam sobre a atual dinâmica de mercantilização da educação que tem imposto sua racionalidade ao trabalho docente de modo ainda mais agressivo, gerando elementos como o aligeiramento da formação, a transformação de atividades complexas em atividades simples e fragmentadas e o corte de gastos considerados “desnecessários”. A qualidade do ensino, ao ser pautada por parâmetros que desconsideram a atividade fim da Educação Básica em nome da otimização de recursos financeiros, faz com que sejam expropriados conhecimentos científicos e culturais do currículo e da formação dos professores, impondo um caráter instrumental ao trabalho docente e, portanto, esvaziando a sua identidade. A mercadorização também atua redefinindo as atividades docentes ao gerar a expansão de nichos de mercado no interior da Educação Básica, que, por sua vez, implicam em modalidades de ensino não-presenciais e na adoção de materiais pautados pelo mercado (Silva *et al.*, 2020). Como afirma Fernanda (G2) ao tratar do tema:

[...] tem, do ponto de vista da formação da juventude, um rebaixamento da perspectiva da escola como um espaço de produção e discussão do conhecimento [...] e o trabalho que a gente está fazendo ali então tem um desafio muito grande em termos de desmonte. A gente fala “desmonte” e até parece que a gente tinha uma estrutura de educação de qualidade e socialmente referenciada, a gente sabe que não era isso, mas com certeza algo rebaixado, um rebaixamento maior, e eu acho que o grande desafio, que rebaixa e fragmenta muito mais, dificultando ainda mais o trabalho e a perspectiva de articulação para enfrentar essa realidade [...]. Então existe uma dimensão de uma precarização muito intensa do trabalho, das professoras e dos professores e que coloca uma situação de precarização também da vida, não só do trabalho, mas de dificuldade

mesmo da possibilidade de articulação tanto enquanto categoria, para a gente pensar como a gente enfrenta esse ataque sobre a nossa vida, nosso trabalho, as nossas relações, os nossos corpos (Fernanda, informação verbal).

As falas de Fernanda (G1) e Lucas (G2) tratam, de diferentes modos, do mesmo processo: a extensão da precarização docente para fora do ambiente escolar, atingindo também o conjunto de relações sociais, as concepções de mundo, as condições de reprodução da vida, dentre outros elementos fundamentais. Enquanto Lucas (G2) trata da elevação da carga de trabalho não remunerado, abordando elementos como a ausência de tempo para o planejamento e a pulverização de seu trabalho em diferentes escolas, Fernanda (G1) aborda o esvaziamento da escola como espaço de produção do conhecimento, gerando elementos como a impossibilidade de articulação política dos professores.

O elemento mencionado na parte introdutória da pesquisa, que destaca a separação entre a precarização objetiva e subjetiva apenas em caráter expositivo-metodológico, pode ser aqui reafirmado na medida em que os aspectos referidos à ordem objetiva perpassam a vida dos professores como um todo, desde o tempo que dedicarão ao deslocamento para o trabalho, com quais componentes curriculares e por quantas horas trabalharão, indo até as informações que acessam, o modo como se sentem a respeito da rotina de trabalho e como se organizam coletivamente para resistirem às mudanças do Novo Ensino Médio.

Com tamanhas transformações em curso, oriundas do Novo Ensino Médio e de reformas que o precederam, as acepções voltadas ao trabalho docente passam a ser alargadas para reconverter o trabalho do professor a tarefas simples e indiferenciadas – convergentes com as proposições instauradas no Novo Ensino Médio –, modificando, portanto, a identidade do trabalho e as atribuições desempenhadas (Triches, 2016).

5.2.2 Expropriação da identidade do trabalho docente

Evidencia-se, por meio da análise da precarização subjetiva, os desdobramentos das condições objetivas de trabalho e dos processos de conformação gerados pelo Novo Ensino Médio que resultam na expropriação da identidade do trabalho docente. A hipótese foi elaborada por meio da análise preliminar dos documentos centrais referentes ao Novo Ensino Médio, servindo, também, para orientar a realização dos grupos focais. Tais fundamentos, em conjunto com as percepções dos professores, possibilitaram a abordagem de três aspectos: as mudanças na atividade docente no Novo Ensino Médio; os meios de controle sobre o trabalho docente gerados neste contexto; e as consequências na subjetividade dos professores.

Em relação ao primeiro eixo, sobre as mudanças na atividade docente do Novo Ensino Médio, é possível identificar fatores do cotidiano de trabalho de forma mais objetiva, e também aqueles que são desencadeados a partir da subjetividade dos professores, gerando o distanciamento da área de formação e das características da profissão. Elementos como o desenvolvimento de competências, as atribuições de ordem burocrática e a necessidade de atuar em outros componentes, tornam os professores executores de tarefas que excedem e reconfiguram o seu trabalho.

Além da sobrecarga, os docentes lidam com novas atribuições de trabalho geradas por “tecnologias pedagógicas individualizantes” que visam formar estudantes em diferentes percursos formativos, flexíveis e centrados em suas próprias habilidades. O currículo passa a ser cada vez mais customizado para desenvolver um “estilo afetivo” adaptável à organização produtiva contemporânea, resultando na construção de “subjetividades monetizáveis” (Silva; Estormovski, 2023).

Inserida neste contexto, a identidade docente recua em saberes especializados para beneficiar a adoção de técnicas que promovam o “autodesenvolvimento” dos estudantes. Como afirmam Silva e Estormovski (2023, p. 15) a respeito:

A escola se mostra como parte de um campo afetivo no qual o gerenciamento emocional é decisivo para as conquistas futuras, com a regulação subjetiva se tornando um objetivo escolar. E o autoconhecimento (também para se autotransformar), no referencial catarinense, é apresentado como condição para o alcance dos propósitos pessoais, internalizando e individualizando a responsabilidade para a rentabilização de seu capital afetivo.

A construção de conhecimentos voltados à formação básica passa a ser secundarizada enquanto os mecanismos de conformação e regulação subjetiva ganham espaço, tornando os estudantes e os professores, cada vez mais, gestores de si próprios. O papel da docência passa a ser deslocado, da atividade de ensino para o aconselhamento educacional, uma espécie de *coaching* (treinamento) voltado ao condicionamento emocional dos estudantes para que possam se acostumar com as trajetórias laborais intermitentes, flexíveis e desprovidas de regulamentação. Passa-se da construção coletiva do conhecimento para a aquisição de competências “autotransformadoras”, gerando percursos formativos que tornam os estudantes cada vez mais ensimesmados (Silva; Estormovski, 2023).

Com o currículo centrado em competências que se voltam à construção empiricista e pragmática do conhecimento, forma-se um contexto propício para a redução do trabalho docente a um caráter cada vez mais simples e indiferenciado, gerando o recuo de teoria dos elementos que o constituem. Além disso, ao tratarmos do recuo de teoria não nos reportamos

somente ao que está colocado formalmente no currículo, mas também no recuo dos professores que exercem o papel de intelectuais em favor de sua categoria. Ou seja, não se trata somente do avanço ideológico do capital, mas do recuo de intelectuais individuais e coletivos da classe trabalhadora (Moraes; Torriglia, 2000).

Ainda que elementos presentes em todo currículo, como o empreendedorismo – com *status* de eixo estruturante no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – estejam diretamente integrados a este processo, consideramos o componente curricular Projeto de Vida o exemplo mais expressivo do Novo Ensino Médio ao aglutinar, em um só componente, vários elementos com características resignantes e conformadoras. Como afirma o próprio Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense sobre o tema:

[...] o trabalho pedagógico com o Projeto de Vida objetiva propiciar aos estudantes **autoconhecimento**, fortalecimento de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, mediante a promoção de competências que os auxiliem no **enfrentamento de sentimentos de vazio existencial**, mediante a capacidade de **autorregulação dos próprios sentimentos e condutas** (Santa Catarina, 2020, p. 66, grifo nosso).

Com a ênfase no condicionamento psíquico e na formação de estudantes autossuficientes, o trabalho dos professores também passa a ser modificado. Ao se referir ao componente Projeto de Vida, Anselmo (G2) aponta elementos que deixam os professores inseguros em relação às exigências colocadas:

[...] no Projeto de Vida tu tem que fazer uma atividade de fechamento e tiveram professores que não conseguiram lidar com isso porque não sabiam o processo de fechamento, simplesmente nos disseram que teríamos que fazer um evento de fechamento da matéria, e o professor “mas que evento é esse? O que eu preciso fazer com o recurso que eu tenho? O que vocês querem que eu mostre nesse evento?”. Ou seja, de novo, depende da capacidade do professor, [...] e se a gestão cobrar isso dele, ele vai ser possivelmente penalizado por não estar cumprindo com seus objetivos (Anselmo, informação verbal).

Enquanto Anselmo (G2) expressa as adversidades do Projeto de Vida, tanto pela ausência de coerência teórico-metodológica quanto pela coerção sofrida para que a proposta não seja modificada, Fernanda (G1) ressalta a preocupação com a ausência de perspectivas aos jovens:

[...] a ideia de Projeto de Vida traz mais do que uma formação profissional e de trabalho, porque não tem hoje pra juventude uma perspectiva de construção de carreira [...] não é isso que tá colocado na realidade, então **acaba sendo uma disciplina para te ajudar a lidar com essa incerteza, trabalhar com questões sociais, emocionais, interpessoais**, de como tu vai te mantendo e sobrevivendo nessa perspectiva de

incerteza, um Projeto de Vida que é muito mais pessoal que profissional (Fernanda, informação verbal, grifo nosso).

Estes aspectos, responsáveis por inculcar nos estudantes a tão referida resiliência, também atingem a subjetividade dos docentes, que além de responsabilizados pela implementação da proposta curricular, expressam insegurança em relação ao futuro de seus alunos, este que é cada vez mais incerto e precário. Tamanha ênfase atribuída à ausência de perspectivas dos estudantes tornou necessária a retomada das perguntas do roteiro, visto que a proposta priorizava questões pertinentes ao trabalho docente. O forte sentimento de solidariedade dos professores para com seus estudantes, em virtude da falta de perspectivas de vida e de trabalho postas aos jovens hoje, foi deslocado em algumas ocasiões para uma espécie de autocobrança em relação à situação precária em que os estudantes se encontram, quando, na verdade, a própria estrutura do currículo não permite que os professores atuem nesta direção.

A mudança da perspectiva de formação, no sentido de delimitar antecipadamente os horizontes tangíveis aos estudantes, vincula-se às incertezas impostas pelo atual estágio de organização do trabalho, não para combatê-las e questioná-las, mas para acomodá-las e naturalizá-las. No lugar do desenvolvimento humano em sua integralidade, técnicas de desenvolvimento pessoal passam a predominar, atribuindo aos professores papéis como os de *coach* (treinador), conselheiro, conciliador e tantos outros adjetivos que, mesmo juntos, não equivalem ao exercício do trabalho docente em seu sentido crítico e complexo – especialmente no significado que tais termos tomam no neoliberalismo.

É sabido que o Novo Ensino Médio não “inaugurou” este processo, tampouco a sujeição do trabalho docente aos interesses produtivos, mas elementos como a inserção do Projeto de Vida demonstram um novo patamar de organização do capital, que em direção oposta, mas dialeticamente integrada à educação, torna-se cada vez mais complexo e dinâmico ao passo que o currículo é esvaziado. Com isso, apesar da lógica simplificadora, o desenvolvimento de competências não avança apenas por elementos técnicos, mas se torna um importante mecanismo de contenção social em nome da constituição de uma nova “personalidade global” (Laval, 2019).

Enquanto o desenvolvimento de competências é apontado como solução aos “desafios” da atual organização do trabalho, os estudantes e professores lidam, na verdade, com um processo intenso e complexo, em que as competências ganham destaque, amparadas em

cinco dimensões comportamentais denominadas *Big five*⁴³, para formar personalidades desenvoltas, flexíveis e resignadas. Assim, o Projeto de Vida não impulsiona apenas a formação da força de trabalho em seu sentido tradicional, mas expande as possibilidades de mercantilização da afetividade humana, de modo a absorvê-la por completo no processo de produção de mais-valor (Silva; Estormovski, 2023).

Além do Projeto de Vida, que intervém na formação de aspectos mais voltados à esfera subjetiva, os professores relatam outras atribuições que excedem o escopo de trabalho e o reconfiguram, principalmente as de cunho burocrático-administrativo, e que, portanto, implicam na identidade do trabalho exercido. Em Santa Catarina, o sistema Professor Online – diário de classe virtual descrito previamente – é destacado como instrumento que repassa aos professores tarefas que excedem sua responsabilidade:

[...] é função do professor preencher o seu diário [Professor Online], ninguém tá dizendo que não, mas assim, se tem um sistema inteligente, eu não preciso comunicar as faltas, porque tem o sistema, ele poderia ler lá de alguma maneira “ah, o fulano faltou cinco dias consecutivos ou dez alternados, então tem que encaminhar ao Conselho Tutelar”, por exemplo, que é cobrado de nós manualmente dar essa informação para a coordenação, para a Secretaria da escola (Patrícia, informação verbal).

Como expressa a participante, ao invés do Professor Online auxiliar o trabalho docente de modo a potencializá-lo em sala de aula, torna-se um meio de aumentar o trabalho do professor. Trata-se de um instrumento que deveria fazer justamente o contrário, isto é, contribuir para diminuir a carga de trabalho para que os docentes possam se ater a questões de cunho pedagógico.

No mesmo sentido de Patrícia (G1), Max (G1) menciona: “[...] eu fiquei assim surpreso de ver quantas burocracias a gente tem que fazer naquele sistema Professor Online, aquilo lá foi feito certamente por alguém que não trabalha em sala de aula, um sistema bem ruim, bem chato de trabalhar [...]” (Max, informação verbal). Além de aumentar a carga horária sem sequer haver uma estrutura correspondente ao exigido, o Professor Online também é criticado por alterar as prioridades estabelecidas ao trabalho docente:

A partir desse deslocamento da prioridade, que a gente entendia que precisava ser a intencionalidade pedagógica da coisa, a gente rebaixou isso, a gente foi cada vez mais rebaixando, colocando em segundo, terceiro quarto, quinto ou sexto lugar, e o que

⁴³ A “Teoria do Big Five” diz respeito as cinco dimensões comportamentais baseadas em competências socioemocionais para definição da personalidade: 1) estar aberto à novas experiências; 2) inclinação ao esforço, dedicação e organização; 3) ser extrovertido e aberto ao mundo, pessoas e coisas; 4) agir de modo cooperativo e amável; e 5) ter estabilidade e repertório emocional para lidar com situações adversas (Chaves *et al.*, 2020).

ficou mesmo foram essas questões de controle burocrático, enfim, das questões organizativas, digamos assim, e que tem a sua importância, obviamente, no trabalho da escola, mas a gente não pode esquecer que a atividade fim da escola é aquilo que acontece dentro da sala de aula, do processo em que o aluno está, da interação que existe entre o professor e o aluno. A gente não pode deslocar essa visão, essa prioridade, que é o momento da educação escolar, que é a finalidade da educação escolar (Teddy, informação verbal).

Apesar da pertinência da crítica realizada por Teddy (G2), consideramos que a intencionalidade pedagógica não deixa de ocupar a centralidade do trabalho docente, mas é utilizada com a finalidade de legitimar a *accountability* – política de responsabilização pelos resultados –, na qual atribuições de caráter administrativo-burocrático correspondem ao que se acredita ser parte importante do trabalho dos professores, forçando-os a realizarem uma espécie de “gestão” dos resultados de aprendizagem em correspondência aos padrões avaliativos externos. Como afirmam Shiroma e Evangelista (2011, p. 135):

A gestão por resultados pressupõe um forte sistema de avaliação, critérios e indicadores definidos. Os reformadores alegam que quanto mais normatizada, informatizada, computadorizada, despersonalizada for a avaliação, mais adequada, posto que se tornaria mais refratária à subjetividade do avaliador.

Em nome do êxito das avaliações que supostamente certificam a excelência do processo educativo, são gerados novos meios de organização escolar, modificando, por consequência, a organização do currículo que passa a ser pautada por quatro elementos centrais: informações, padrões, autoridade e consequências. A “hipertrofia” dos mecanismos de controle gera consequências diretas ao trabalho docente, que usa parte considerável de seu tempo para tarefas como o preenchimento de informações e relatórios (Shiroma; Evangelista, 2011).

A variabilidade de remuneração gerada pela flexibilização acaba direcionando a intencionalidade pedagógica à busca dos resultados almejados e não ao que faz mais sentido em determinado contexto escolar. Desta forma, como destacam Shiroma e Evangelista (2011, p. 138): “O que está em jogo, pois, não é só a contratação de professores baratos ou aptos, mas a de professores adeptos”. Além da adesão voluntária e da formação de consentimento ativo, ao serem absorvidos pela lógica de *accountability*, os professores também sofrem a responsabilização por resultados, inclusive com a possibilidade de punições como demissão e exoneração por justa causa (Shiroma; Evangelista, 2011).

Desta forma, os parâmetros que serviriam como indicadores acabam se tornando a finalidade em si, seja por intermédio de ferramentas de convencimento, para que os professores se sintam parte significativa das mudanças curriculares, ou por instrumentos de coerção, que ameaçam os postos de trabalho e a remuneração dos professores. Normaliza-se, deste modo,

exigências que não correspondem ao exercício do trabalho docente, sem haver qualquer espécie de contrapartida dada aos professores por tamanha responsabilização (Shiroma; Evangelista, 2011). Como afirma Catarina (G2):

Eu penso que é ver o professor como multitarefa, no sentido de que não tem aumento de salário, e pensando na formação, o professor tem que dar aula de tudo. Tem essa questão da sua formação, ver o professor como multitarefa e que não precisa pagar mais para essas outras atribuições, e a gente vai recebendo outras atribuições, só que a gente não vai recebendo por elas (Catarina, informação verbal).

O aumento de atribuições faz com que o professor passe a ocupar o tempo destinado ao planejamento, cada vez mais restrito, com a execução de tarefas de gestão, registro, controle, prestação de contas e responsabilização construídas sem a sua participação, gerando a degradação do seu próprio trabalho, e, portanto, descaracterizando a identidade docente.

Este processo, ainda que com as singularidades próprias da área da educação, está inserido dentro de um conjunto de elementos político-econômicos que têm reajustado as condições de trabalho de modo mais amplo. Como afirma Anselmo (G2):

[...] se pega um profissional que estudou História para trabalhar uma coisa que não é dentro da área da História, ela está na mesma lógica do que fazem com o estudante, porque está preparando o professor para fazer coisas e não para dar aula, para executar uma coisa que já está pronta, “o currículo da trilha é esse, vai e passa isso” (Anselmo, informação verbal).

A analogia realizada pelo participante, ao comparar o trabalho de execução desempenhado pelo professor com a trajetória laboral que os estudantes acessarão, reforça a importância da compreensão do trabalho docente em um contexto de avanço dos instrumentos de flexibilização e de reconfiguração do trabalho em nível geral.

Além de perder a identidade do trabalho docente para atender um maior volume de tarefas, o exercício de outras disciplinas e em outras escolas torna este trabalho ainda mais instável, gerando o desenraizamento do professor:

[...] eu acho que entra a questão de tirar o professor da escola, de desenraizar, acho que isso é um ponto bem fundamental, porque aí a gente tem essa quebra tanto da resistência política como também do próprio trabalho pedagógico. [...] Fica difícil para o próprio professor desenvolver porque... “neste ano, dou aula para o primeiro ano de uma escola no sul da ilha, no ano que vem, em um terceiro numa escola do centro”. Então, também fica difícil para o professor trabalhar o planejamento a longo prazo e observar o desenvolvimento dos alunos (Max, informação verbal).

Como colocado por Max (G1), as consequências do desenraizamento do professor não estão limitadas apenas ao âmbito pedagógico – fator que por si só interfere significativamente

na atividade docente e conseqüentemente na formação dos estudantes – mas também na resistência política dos professores, impedindo a organização da categoria para o combate à precarização.

Por fim, a identidade docente também é colocada em risco por meio do chamado “notório saber” (Brasil, 2017), que mesmo voltado ao ensino profissional, estabelece níveis alarmantes de desprofissionalização do trabalho docente ao permitir o exercício da profissão sem formação em licenciatura, fator que além de deslegitimar a formação dos professores, pode fragmentar a categoria. Rosa (G2) dimensiona, neste sentido, o prejuízo do “notório saber” ao compará-lo a sua situação:

[...] tem uma trilha lá que vai acontecer ano que vem que se chama “Observatório da Saúde”, a princípio é uma trilha bem interessante e que contempla a área das ciências humanas, mas eu não peguei porque eu não me sinto preparada, não vi nada, como é que eu vou dar aula de um negócio assim? Esse negócio de lecionar pelo “grande conhecimento” que tem, que é só chegar e lecionar, o “notório saber”, eu não estou podendo com isso aí. Por mais que eu tenha uma habilitação, tenho uma formação, mas não me sinto apta (Rosa, informação verbal).

Os apontamentos de Rosa (G2) chamam atenção pelo reconhecimento de sua inaptidão para atender ao novo currículo, mesmo sendo uma professora efetiva e com experiência, enquanto as possibilidades de contratação pelo “notório saber” (Brasil, 2018), que dispensam a formação em licenciatura, ganham espaço no Novo Ensino Médio e são tratadas com normalidade. Ademais, indo além de uma crítica voltada à concorrência que poderia ser gerada pela contratação de pessoas sem habilitação ao magistério, a professora destacou a dificuldade do “notório saber” de comportar os desafios do Novo Ensino Médio, situação que já é considerada desafiadora para professores com formação e experiência.

Os elementos apresentados, provenientes tanto do Novo Ensino Médio quanto de situações anteriores e que ganham força com a atual reforma, reconfiguram o trabalho docente dentro das novas exigências produtivas. A concepção de pedagogia da acumulação flexível passa a nortear o processo formativo a partir da “aprendizagem ao longo da vida”, esvaziando os conteúdos curriculares em benefício do desenvolvimento de competências alinhadas aos princípios de flexibilização. Desta forma, a pedagogia da acumulação flexível passa a formar os estudantes para comportarem trajetórias laborais instáveis e desprovidas de direitos (Kuenzer, 2020).

Junto a este processo, ocorre o que Kuenzer (2020) denomina de “inclusão excludente”, na qual os estudantes deixam de acessar postos de trabalho mais estáveis e passam a ser direcionados de maneira massiva aos pontos mais precários da cadeia produtiva, enquanto

na formação passa a ocorrer o movimento contrário, mas correspondente a acumulação flexível, com a ampliação do acesso à educação nos moldes neoliberais, isto é, sem prezar pela qualidade e igualdade de acesso, gerando o esvaziamento e fragmentação do currículo.

Ao utilizarmos a concepção de “inclusão excludente” (Kuenzer, 2020) para avaliar as condições de trabalho dos professores no Novo Ensino Médio, é possível inferir, analogamente, o processo de diminuição dos postos de trabalho com vínculo estável e na área de formação do docente para atender às condições de trabalho cada vez flexíveis e instáveis diante das mudanças curriculares. Assim como, em relação à formação docente, tem ocorrido a ampliação do acesso, porém ofertada, majoritariamente, por instituições privadas e por meio de cursos não-presenciais, tornando-a um meio de reconversão docente (Triches, 2010).

De acordo com a identidade que vem sendo construída no Novo Ensino Médio, o docente deve estar pronto para atuar em qualquer área, escola e contexto. Deve ser resiliente, empreendedor, uma espécie de “professor socorrista” (Marcassa; Ferreira, 2021) ou um “superdocente” (Triches; Evangelista, 2015), capaz de lidar com a escassez das ofertas de trabalho, as demandas em diferentes áreas e períodos de tempo, vivendo uma dinâmica de trabalho ainda mais volátil e flexível para se adaptar ao mercado. Forma-se, deste modo, uma identidade constituída por incertezas, sobrecarga, não ancorada numa formação inicial e em princípios indissociáveis do trabalho docente, ou seja, a concepção do ensino e a sua realização.

Em relação ao contexto de extrema vulnerabilidade, Teddy (G1) descreve o processo de mudança da identidade docente no Novo Ensino Médio:

[...] o que está colocado para nós, como alternativa, é a gente trabalhar numa disciplina que a gente não tem ideia de como é estruturada, quer dizer, o que está em jogo é um progressivo desenraizamento, digamos assim, das nossas formações, a gente está em um processo em que a gente vai ter que dizer o seguinte: Eu tenho que deixar cada vez mais para trás a minha formação, ter que me apropriar de outras coisas, entendeu? Para poder sobreviver dentro da rede pública estadual. Essa é uma questão que está colocada assim de maneira imediata, pelo menos para muitos professores. De pensar isso, de como é que eu sobrevivo num contexto como esse. Já está claro que se eu quiser, por exemplo, eu sou professor de filosofia, se eu quiser manter somente atendendo a BNCC, eu não tenho como, mesmo sendo efetivo, de ficar em duas escolas, vai ser muito difícil. Eu vou ter que pegar três ou quatro escolas, sendo efetivo na rede, agora vocês imaginam como fica o caso de quem é ACT que não tem essa escolha. Vai aparecer Projeto de vida e ele vai pegar desesperadamente, vai aparecer empreendedorismo, empreendedorismo juvenil, vale qualquer coisa, qualquer formação. Então assim, eu não tenho contribuição que eu sinta ser minha, a partir da minha formação. Eu estou ali, como alguém falou antes, como peão. O que está em jogo, eu acho um ataque feroz a atividade docente, mais ainda, a identidade docente (Teddy, informação verbal).

Os elementos mencionados demonstram a clara reconfiguração do trabalho docente promovida pelo Novo Ensino Médio, a qual também desenvolve uma espécie de reconversão

do trabalho do professor (Triches; Evangelista, 2015) profundamente imbricada na reorganização das relações de trabalho de acordo com os padrões de acumulação do capital cada vez mais amplos e flexíveis. Ao ser exigido dos professores um “[...] perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo” (Santa Catarina, 2021, p. 71), exige-se, na verdade, que sua identidade seja abdicada em nome de um perfil permissivo à expansão da lógica e do domínio do capital no interior da educação. Conforme aponta Dani (G1):

[...] essa questão socioemocional, como é que eles chamam? A gente se “adaptar”, “ter a resiliência”, que é falado em toda formação que a gente tem – que a gente perde pouco quando não vai – é para se adaptar a um mercado absolutamente informal, sem nenhum tipo de formação política [...]. Uma adaptação para o mercado de baixíssima formação ou nenhuma, daquilo que sobrou na verdade para a classe trabalhadora (Dani, informação verbal).

Com isto, além de beneficiar o novo currículo e aqueles que o forjaram, o aumento e diversificação das tarefas e a mudança de atribuições aos professores, também possibilitam novos meios de controle sobre o trabalho docente, segundo eixo destacado nesta seção, construído tanto pelo convencimento quanto pelo uso de instrumentos repressivos para dirigir a categoria docente. Dentre os principais meios de controle, destacamos: a retirada de autonomia e poder deliberativo; a (de)formação dos professores; e os instrumentos de responsabilização e culpabilização. Em relação ao primeiro elemento, o participante Dani (G1) destaca:

[...] um aspecto que a gente perde muito é a autonomia escolar, ela deixou de existir e ela é muito cara para nós [...]. A gente vai lá na SED perguntar e eles vão dizer que “temos uma gestão democrática”, esse é o nome que a Secretaria de Educação dá a gestão das escolas estaduais hoje, mas isso é uma falácia porque a gente não pode escolher, por exemplo, a matriz que a gente aplica, inclusive dentro do Novo Ensino Médio a gente já não escolheu nada e Novo Ensino Médio na aplicação do Novo Ensino Médio na escola a gente pode escolher. “Nós” eu quero dizer a comunidade escolar, não é só o professor. A gente não escolhe matriz, a gente não escolhe o currículo, a gente não escolhe as trilhas, a gente não escolhe nada. Então esse aspecto da autonomia escolar, ele tem que ser lembrado porque ele significa que o aspecto político da escola desapareceu (Dani, informação verbal).

Apesar da Secretaria de Educação de Santa Catarina afirmar o exercício da democracia na Educação Básica, os professores ressaltam, em contraposição, o impedimento da comunidade escolar em participar de decisões que interferem em seu futuro. Perde-se a autonomia escolar, até mesmo na construção do currículo (pré-determinado) no interior de suas escolas, expondo, deste modo, a grande contradição entre a implementação, marcada pela ausência de participação e as promessas feitas em sua difusão, voltadas ao poder de escolha e autonomia.

Também é evidenciada a realização de formações por meio de instituições privadas, que se mostram limitadas e sem espaço para críticas. Os professores temporários se encontram em situação ainda mais vulnerável, sem tempo hábil para participar das formações devido à sobrecarga de trabalho. Assim, quando existentes, os processos formativos atuam, na verdade, “deformando”, como coloca Patrícia (G1), a atividade docente. Conforme apontam os participantes:

[...] a gente não recebeu nenhum tipo de qualificação para trabalhar com o Novo Ensino Médio, a gente recebeu oito horas de curso sobre o Novo Ensino Médio, foi no começo desse ano se eu não me engano. E pra começar um processo que vai modificar toda uma coisa que já estava sendo feita durante anos, ter oito horas de preparação é um pouco vago. E aí depois não foi ensinado, foi dito para nós como é que seria o Novo Ensino Médio, mas não foi dito para nós como é que se usa um conteúdo do Novo Ensino Médio, como usa todo o equipamento que veio, como é que se usa o livro [...] simplesmente foi dito: “esse é o livro das linguagens, vocês têm que trabalhar junto, fazer um trabalho interdisciplinar, é tudo com vocês” (Anselmo, informação verbal).

[...] **a formação que a SED oferece é uma deformação.** Elas são oferecidas, mas a gente não é dispensado, isso não conta em nosso tempo de trabalho. Se a gente quiser ser deformado de maneira adequada, é fora da nossa carga horária, já vi colegas meus “mas a gente não vai ser liberado?” “não, vai estar disponível no Youtube⁴⁴, o professor pode assistir depois” (Patrícia, informação verbal, grifo nosso).

Os trechos acima de participantes dos diferentes grupos entrevistados evidenciam a “deformação” do trabalho docente por meio das formações promovidas pela Secretaria de Educação de Santa Catarina com “parcerias” de empresas privadas e organizações empresariais que prestam serviços especializados na área, como é o caso do Instituto Iungo (sobre o qual detalhamos na nota de rodapé nº 44). Também chamam atenção as formações fora do horário de trabalho por meios não presenciais e assíncronos, fazendo com que a formação continuada dos professores, que deveria prepará-los minimamente, seja, na verdade, uma mera visualização de vídeo no *YouTube*.

Além disso, os professores são responsabilizados pela implementação do novo currículo e até mesmo culpabilizados pelas limitações intrínsecas ao seu surgimento, acusados de modo recorrente a não se adaptarem as novas tecnologias, como se fossem ultrapassados, quando, na verdade, não aceitam algumas mudanças pelo forte controle exercido sobre o seu trabalho. Como explicita Patrícia (G1):

⁴⁴ A deformação do trabalho docente apontada por Patrícia (G1) pode ser exemplificada pelas formações ofertadas aos professores em “parceria” com organizações empresariais. Em Santa Catarina, o Instituto Iungo tem coordenado e organizado as formações dos docentes para o Novo Ensino Médio. Além do alinhamento com os interesses mercadológicos, os professores não dispõem de tempo de trabalho remunerado para as formações, que ocorrem em formato não presencial e assíncrono.

Sempre a gente é acusado de não querer se atualizar, de ter tecnofobia, “professor quer ficar lá no caderninho, professor gosta de giz”. Então, esse é um ponto que a gente precisa deixar claro, de que não se trata disso, mas de que esses instrumentos todos são instrumentos de vigilância, de introdução dessa lógica de competição. [...] ele [o professor online] já começa punindo, ele surgiu já como um instrumento de punição, que de fato ele é um instrumento de vigilância do nosso trabalho (Patrícia, informação verbal).

Além dos diferentes meios de controle de desempenho e de acusações sobre a insuficiência do trabalho docente, que por si próprios se configuram como instrumentos de coerção, os professores do Ensino Médio de Santa Catarina também sofrem uma espécie de chantagem para manter o Sistema Professor Online constantemente atualizado, pois no caso de ausência das informações requeridas pelo sistema, os estudantes deixam de receber a bolsa de estudos por parte da Secretaria de Educação. Como mencionam Rosa (G2) e Patrícia (G1):

[...] sobre esse controle maior da secretaria [de educação], eles ainda fizeram mais a “gentileza” para nós de vincular o nosso trabalho de alimentação da plataforma com a bolsa dos estudantes. Então, por exemplo, **se eu estou com os meus planejamentos atrasados, eu estou colocando todos os meus estudantes na mira de perder a bolsa** porque eu não dei conta de alimentar o sistema com o tanto de carga que tem pra fazer! Eles atrelam a outras coisas e **a gente se sente o pior ser humano do universo, pressionado e responsabilizado** (Rosa, informação verbal, grifo nosso).

Essa fala veio agora em 2022, de que estudantes não receberam a bolsa por culpa do professor e isso veio junto com a política de fim de governo Moisés, de cortes em várias áreas, mas quem pagou a conta fomos nós, professores, que não preenchemos o Professor Online de forma adequada. Então, esse ponto de cada vez mais nos responsabilizar, inclusive mediante processo, professor que não preencheu... inclusive tem uma circular que foi para a escola dizendo isso “professor que não tivesse preenchido no mês de junho, por exemplo, que implicou na falta de pagamento, deve ser punido com processo administrativo pela direção” (Patrícia, informação verbal).

Além do sentimento de culpa, induzindo os professores a atenderem a alta demanda de trabalho, também pode ocorrer a penalização pelo não cumprimento das tarefas de cunho administrativo, que implicam na bolsa dos estudantes. Ainda que os professores não sejam punidos, a ameaça de um processo administrativo ou do prejuízo aos estudantes age de maneira coercitiva sobre seu trabalho, figurando uma espécie de chantagem que age de modo institucional e moral, ao implicar as condições de carreira dos professores e o acesso dos estudantes às bolsas.

Em concordância com Katrein e Marcassa (2017), consideramos que as reformas na educação pública, sustentadas por estratégias de flexibilização e desregulamentação, geram um cenário ideal para o assédio moral dos professores por meio de condições laborais cada vez mais precárias e instáveis. No caso dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina,

contratados em sua maioria de modo temporário⁴⁵, a possibilidade se torna ainda mais explícita, pois diante da insegurança em perder o trabalho, são sujeitados a relações nocivas e sem a possibilidade de divergir. Ademais, com a construção verticalizada das políticas educacionais, os professores passam a ser “geridos” de acordo aos resultados postulados pelos instrumentos de avaliação em larga escala. Impera, deste modo, um forte sentimento de responsabilização, criando um ambiente de tensão e angústia aos docentes, cada vez mais pressionados a incorporarem as alterações curriculares.

Desta forma, mesmo com a elevação da carga de trabalho para cumprir maior quantidade de atribuições, os professores permanecem responsabilizados pelo êxito (ou fracasso) das políticas educacionais em curso, constantemente pressionados enquanto a escola e a própria Secretaria de Educação se isentam de proporcionar condições materiais dignas aos professores (Katrein; Marcassa, 2017).

A fala de Ana (G2) expressa, neste sentido, a culpabilização dos docentes mesmo atingindo maior tempo e dedicação ao trabalho:

E outra coisa da culpabilização é o seguinte, às vezes, por exemplo, quinta-feira, um dia que eu começo 7h30 e saio às 15h, só parando para almoçar. E aí eu chego em casa umas 16h, **continuo trabalhando até umas 21h da noite**, e aí corrigindo redação e outras coisas... e, às vezes, vem alguém e diz: “ah, mas você não está se organizando direito”. Então assim, o problema é meu, não é da escola, do Estado, da SED (Ana, informação verbal, grifo nosso).

O trabalho que Ana (G2) afirma realizar pode ser considerado excedente e não remunerado, uma espécie de extensão da carga de trabalho cada vez mais incorporada no cotidiano dos docentes. Tal aspecto não é exclusivo e nem começou com o Novo Ensino Médio, mas se aprofundou em virtude das atividades nos componentes eletivos e na parte flexível.

A culpabilização atua de modo a justificar a elevação da carga horária, atribuindo a culpa pela ausência de disponibilidade dos sujeitos, como se o problema central fosse a gestão do tempo e não o aumento da carga de trabalho não remunerada. Ocorre, desse modo, a imposição de uma lógica individualizante, ou como afirmou Teddy (G1) anteriormente, a atomização do trabalho docente, resultando na competição entre os professores e, por vezes, no seu adoecimento.

Tamanha quantidade de elementos de precarização subjetiva torna a situação dos docentes no Novo Ensino Médio ainda mais complexa, pois além da ausência de estrutura e de

⁴⁵ Os dados sobre a contratação de professores podem ser consultados no capítulo dois, que contextualiza o itinerário de disputas pela direção do Ensino Médio.

condições de trabalho minimamente dignas, lidam com situações que não deveriam ser comuns ao cotidiano de qualquer trabalhador, como no caso da culpabilização e assédio moral.

Consideramos, a partir de Triches (2010), que o processo de precarização docente tem avançado no Novo Ensino Médio a partir de dois movimentos contraditórios e complementares: o primeiro de restrição da concepção pedagógica, do tempo para formação e planejamento, gerado pelo segundo movimento, o de alargamento das funções atribuídas aos professores, exigindo, cada vez mais, o desenvolvimento de competências e a atuação em diferentes áreas.

Ambos os movimentos agem destituindo a identidade do trabalho docente, tanto na restrição dos elementos formativos e de organização política acessados pelos professores, quanto no alargamento da concepção do trabalho docente, passando a incorporar uma série de atividades administrativas e burocráticas (Triches, 2010).

Tais aspectos demonstram as inúmeras faces da tragédia docente (Evangelista, 2017) geradas e/ou reforçadas pelo Novo Ensino Médio. Como afirma enfaticamente Rosa (G2):

Então, digo essa palavra porque eu não tenho nenhuma melhor, mas é a pura prostituição do profissional da educação porque a gente se sente pior do que puta, desculpa, mas é porque a gente acaba abraçando mil e uma coisas para garantir o seu sustento enquanto a gente continua historicamente sendo abusados, violentados e escravizados, toda a massa trabalhadora, não importa se é professor ou se é da área da saúde, a gente está nesse barco aí (Rosa, informação verbal).

Rosa (G2), apesar das duras palavras, aborda o sentimento dos professores frente à situação em que se encontram no Novo Ensino Médio. Além da revolta, também são perceptíveis o esgotamento físico e psíquico diante de tantos elementos que sinalizam, aos poucos, o definhamento do trabalho docente em seu sentido crítico e complexo. Ainda que enfatize a desvalorização dos profissionais da educação, Rosa (G2) também os situa dentro da classe trabalhadora, demonstrando não entender a situação isoladamente.

As expressões de precarização apresentadas, tanto pelas mudanças na atividade docente, como pelos novos meios de controle, geram, nas palavras de Rosa (G2), “a prostituição do profissional da educação”, extrapolando aspectos relacionados à remuneração e carreira, passando a permear, cada vez mais, a subjetividade dos professores. Gera-se, deste modo, uma série de consequências – terceiro e último elemento referente à expropriação da identidade do trabalho docente – como o adoecimento psíquico, a insegurança e a sobrecarga. Situação que pode ser ilustrada pelo relato de Patrícia (G1):

[...] uma grande colega, ela é professora da mesma área minha [Filosofia], ela pegou uma disciplina eletiva e agora ela está doente. [...] **eu poderia citar aqui muitas pessoas que ao longo desse ano eu vi adoecendo** dentro da escola e uma das pessoas

foi essa. A gente não deseja isso para ninguém, é uma pessoa muito próxima que não está bem, e uma das questões foi assim né, o que aconteceu com ela dentro dessa lógica de competição. Ela precisou completar a carga horária dela [...] foi para a eletiva, não conseguiu e está afastada nesse momento. Então assim, **a gente tem claramente dentro da escola uma relação de causa e efeito entre estar atuando nesse Novo Ensino Médio com as pessoas que estão adoecendo.** Então é muito óbvio assim que esse aumento da carga horária está causando isso, além disso a gente tem que procurar outra escola, essa lógica da competição que o colega colocou ela não está posta só ali para o estudante, está posta pra nós (Patrícia, informação verbal, grifo nosso).

Além de abordar o adoecimento psíquico dos docentes, Patrícia (G1) também articula as condições objetivas acrescidas pelo Novo Ensino Médio, no que denomina de uma “relação de causa e efeito” gerada pelo aumento da carga horária e da inserção da lógica empresarial.

Acho que existe uma compreensão de que o professor é qualquer coisa, professor é um mediador, então é uma desqualificação do trabalho como se não demandasse estudo e planejamento. E aí retira isso e é óbvio que estoura lá na ponta porque a gente não é robô, a gente adocece, não consegue planejar com qualidade, entra para dar uma disciplina que não conhece e que não tem tempo pra planejar, vai do jeito que dá. E para algumas disciplinas tu tem que ter um curso de formação, mas é isso, tu faz a formação continuada, tu tem que dar conta de planejar, tu adocece porque tu chega na escola, em primeiro, com uma intensificação do trabalho absurda para conseguir estar lá, e sempre com uma cobrança de que tu tinha que estar lá de qualquer forma, porque nós somos profissionais da educação (Patrícia, informação verbal).

A afirmação de que “o professor é qualquer coisa”, apesar de compreensível no contexto em que foi tratada, pode gerar imprecisões, pois denota uma relação de descaso ou de indiferença aos professores, quando, na verdade, estes desempenham um papel estratégico na consolidação da reforma. Contudo, os elementos apresentados na sequência são extremamente precisos ao abordarem o deslocamento do docente para um papel de *mediador*, relativizando e secundarizando o papel que ocupa em sala de aula.

Os impactos do trabalho precário e intensivo sobre a saúde dos professores, como abordam Forattini e Lucena (2015), devem ser compreendidos em sentido físico e psíquico, levando em consideração os sofrimentos corporais, em uma acepção mais tradicional, bem como os sofrimentos afetivos, mentais e relacionais, que implicam a subjetividade dos docentes. No caso dos professores, além de aspectos de ordem objetiva, como o aumento da carga de trabalho e a baixa remuneração, elementos como a falta de reconhecimento e a perda do sentido social atribuído à profissão, impactam na subjetividade de modo a gerar o adoecimento psíquico.

Os aspectos de ordem subjetiva que implicam no adoecimento dos docentes também podem ser observados no Novo Ensino Médio por meio da forte responsabilização que sofrem

quando não conseguem cumprir a totalidade das tarefas e atividades pedagógicas compreendidas como de sua alçada, gerando culpa, desgaste e frustrações diante de tantas limitações, cada vez mais comuns na rotina de trabalho. Como afirmam Forattini e Lucena (2015, p. 37):

A pressão pelos resultados, muitas vezes camuflada sob o véu da flexibilização e autonomia do trabalho; [...] as competências didática, administrativa, comunicacional e intelectual além da geração de ciências, formam um conjunto de exigências desgastantes, levando o docente a um estado de esgotamento das forças mentais e físicas.

Com a forte intervenção de elementos objetivos e subjetivos de precarização, que atuam de modo combinado e cada vez mais intenso, o resultado não poderia ser outro: níveis cada vez mais expressivos de adoecimento dos professores.

Além dos aspectos tratados a partir dos grupos focais e do debate acadêmico, que expressam a ascensão de elementos de precarização de ordem subjetiva, a gravidade da situação também pode ser explicitada pelo levantamento realizado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC), em que 65,7% dos professores afirmaram ter enfrentado alguma espécie de adoecimento psíquico, como depressão e crises de ansiedade, e destes, 27,6% afirmaram ter vivenciado episódios de ideação suicida (SINTE-SC, 2022).

Ainda que o levantamento tenha sido realizado de modo amostral, os índices são estarrecedores, pois evidenciam que quase $\frac{3}{4}$ dos docentes da rede pública estadual sofrem ou sofreram algum tipo de adoecimento psíquico, e destes, $\frac{1}{4}$ apresenta ou já apresentou quadros de ideação suicida. Mesmo que o levantamento realizado pelo SINTE-SC não se detenha ao contexto trazido pelo Novo Ensino Médio, é possível constatar, pela convergência do período da pesquisa com o processo de implementação do Novo Ensino Médio, assim como pelas informações dos grupos focais, a influência exercida por esta reforma sobre os professores do Ensino Médio de Santa Catarina.

O adoecimento psíquico dos docentes também está ligado ao resultado do próprio trabalho exercido, uma vez que as condições materiais precárias e o estreitamento do currículo geram resultados insatisfatórios em relação àquilo que os professores desejam atingir:

[...] o que a gente vê é que os professores têm consciência de que o trabalho que está sendo desenvolvido é um trabalho aquém do que poderíamos, do que gostaríamos. Existe uma responsabilização externa individual do professor, e claro que existe uma responsabilização nossa também, que estamos na sala de aula vivendo aquela realidade de esgotamento, entende? Nossa, dos estudantes e da escola. Então, é uma realidade de intensificação muito grande e de responsabilização individual e subjetiva enorme, que gera esse adoecimento aí e tudo isso (Patrícia, informação verbal).

As inúmeras incertezas abordadas, que resultam em elementos como o adoecimento emocional e psíquico, são somadas ainda à ausência de perspectivas em relação à carreira, à remuneração, à valorização, entre outros aspectos, resultando na forte desesperança em relação ao futuro da profissão:

[...] O que pega mais para mim assim é a questão sobre o trabalho, se vou ter aulas para dar, porque teve essa redução da carga horária. Estou preocupada quanto a isso, se eu vou ter aulas, em quantas escolas eu vou ter que dar aula para fechar a carga horária para que eu tenha um salário decente para pagar o aluguel e para comer. Isso também envolve diversas coisas como o cansaço e isso atrapalha diretamente, o deslocamento também como já foi dito, e com certeza isso desestabiliza tanto mentalmente quanto a nossa carreira. Traz uma insegurança pra nossa carreira até pensando nessa questão multitarefas que nós temos também e o nosso salário continua o mesmo, é um monte de atribuições e também o monitoramento que temos na escola com o ponto eletrônico. Todas essas cobranças que tem em cima da gente com certeza aumentam o índice de adoecimento mental dos docentes (Catarina, informação verbal).

Além da degradação do próprio trabalho, Ana (G2) e Virgínia (G2) refletem sobre a dificuldade de lidar com a situação de precariedade em que vivem os estudantes, que partilham junto dos professores, sob diferentes perspectivas, as debilidades impostas pela reestruturação curricular do Novo Ensino Médio.

A minha **preocupação** além da questão de completar a carga horária e a questão salarial é de como vai ser a profissão? A gente está só no início, ano que vem vai ser ainda primeiros e segundos anos do Novo Ensino Médio aqui na escola, depois vai entrar terceiro, enfim, é uma **insegurança**. Mas aí uma coisa bem particular, sobre a minha **aflição** e a minha **ansiedade**, pensando na questão de **adoecimento mental**, a minha está muito relacionada aos alunos também, porque eu os percebo cada vez mais alienados e isso me **desespera** (Ana, informação verbal, grifo nosso).

Tem essa **preocupação permanente** se a gente vai ter trabalho no ano seguinte, se a gente vai conseguir se inserir na escola, e aí estando inserida as **minhas preocupações** são parecidas daquelas da Ana, no sentido de que a gente percebe os estudantes mais alienados. Eu sou professora de Sociologia, a minha disciplina perdeu bastante carga horária nesse Novo Ensino Médio, que é uma disciplina que contribui para esse processo de desnaturalização da realidade, que é entendida inclusive como uma disciplina que é subversiva, então tem essa **preocupação**. E eu sinto que isso **recai sobre mim com um sentimento de responsabilização**, porque você vê os estudantes desmotivados e aí você **individualiza** isso, como se fosse um **problema da sua disciplina, da sua didática, da sua metodologia**, mas não é, a gente está em um contexto de precarização da vida, de empobrecimento das famílias, de estudantes com diferentes preocupações e a gente pensa que a gente é responsável por reverter essa situação, como se nós fossemos a solução, e a gente está em um processo de precarização e **adoecimento**. É **desesperador** de ver a situação em que se encontra a juventude nesse contexto de Novo Ensino Médio (Virgínia, informação verbal, grifo nosso).

Termos como “preocupação”, “insegurança”, “desespero” e “aflição” ganham destaque nas falas, não só pelas condições adversas de trabalho, mas pela iminência da ausência

de sustento, gerando uma situação extremamente favorável ao adoecimento psíquico. Ao mesmo tempo, os professores se mostram extremamente preocupados com a ausência de perspectivas para a juventude, que, ludibriada por uma falsa liberdade de escolha e pela ilusão do empreendedorismo, lida, na verdade, com uma série de arranjos para o condicionamento de suas competências socioemocionais com possibilidades formativas restritas e homogêneas. Tudo isso gera, nas palavras de Catarina e Virgínia, “uma situação de desespero”.

Ademais, a diminuição de disciplinas apontada por Virgínia (G2) pode ser considerada uma espécie de estreitamento curricular, que além de trazer prejuízo ao restringir as possibilidades formativas, também age no esvaziamento dos conteúdos curriculares em benefício do empreendedorismo como foco orientador do processo pedagógico (Freitas, 2014).

Este conjunto de elementos desloca as atribuições características do trabalho do professor, de natureza crítica e complexa, para um trabalho permeado por atribuições burocráticas e operacionais, gerando a simplificação de seu trabalho, reconfiguração de sua identidade, e conseqüentemente, fazendo com que o professor perca o papel de referência no espaço escolar. Aspectos que formam um ciclo de fragilização da atividade docente, com a mudança no papel do professor.

5.2.3 Reforma ou revogação?

Mesmo que não tratem diretamente do trabalho docente, as disputas atuais sobre os rumos do Novo Ensino Médio situam quais são as perspectivas futuras em relação a esta reforma, e, portanto, as possibilidades colocadas aos professores. A partir da análise empreendida nas seções anteriores e de falas dos grupos focais, é possível evidenciar alguns elementos pertinentes ao tema.

Com o retorno de Lula (PT) à presidência da república cerca de 20 anos após a sua primeira eleição – desta vez com Geraldo Alckmin (PSB) na vice-presidência –, os debates sobre o futuro do Novo Ensino Médio ganham cada vez mais força, divididos em dois posicionamentos centrais: de reforma ou de revogação da Lei nº 13.415/2017. Enquanto a primeira possibilidade incorre em uma espécie de tentativa de “reformular a reforma”, com algumas concessões unificadas por meio do PL nº 5230/2023 (retirado da pauta da Câmara dos Deputados no final de 2023 após reivindicações da comunidade educacional), a segunda possibilidade afirma o caráter irreformável e exige a completa revogação da Lei nº 13.415/2017.

Ainda que o tema não tenha sido tratado diretamente nas perguntas realizadas para os grupos focais, os elementos abordados pelos professores evidenciam o descontentamento e a insegurança em relação ao futuro do Novo Ensino Médio, distante dos anseios da base escolar.

Na minha visão, não tem como a gente ter um projeto coerente e consistente para implementar esse projeto em um país como o nosso, com as desigualdades educacionais que a gente tem, onde a desigualdade social está associada a essa desigualdade educacional. Sem a gente começar pela base, sem a gente começar ouvindo quem tá na ponta, a juventude, os alunos, as famílias, porque a gente viu como foi, como no vídeo anterior, um discurso ideológico que chama o pessoal para a **fantasia da liberdade de escolha** (Teddy, informação verbal, grifo nosso).

Os elementos apontados fazem referência à ideologia impregnada no discurso a favor do Novo Ensino Médio, cuja construção foi hegemonizada pelo empresariado e que, como bem assinala Teddy (G1), tem gerado a “fantasia da liberdade de escolha”. Mesmo havendo inúmeras tentativas que buscam forjar o consenso, dentre elas o PL n° 5230/2023, que **trazia** algumas concessões⁴⁶ como a retirada do “notório saber” e a recomposição da carga horária para as disciplinas obrigatórias, os professores não hesitam em apontar a necessidade de combater a reforma:

[...] eu só queria dizer que a tarefa está colocada, a tarefa é resistir, não temos carência de razão pra resistir se a gente começa a tentar entender um pouquinho melhor o que é, de onde vem, responde aos interesses de quem a reforma? Eu acho que não faltam razões pra gente se juntar a essa resistência. O que a gente precisa, eu acho que o grande desafio é como a gente vai articular essa resistência dentro das escolas, isso é muito importante. Eu acredito que se a gente não conseguir articular a resistência na base é muito complicado barrar um projeto como esse [...]. Há várias entidades que se posicionaram publicamente pedindo a revogação do chamado Novo Ensino Médio, mas eu acho que a gente tem que estar certo de que isso não pode ser decidido nos gabinetes, isso tem que ser em boa parte definido na base e aí a gente precisa de uma capacidade de organização muito grande. Pra mim esse é o maior desafio, como vamos resistir a isso no dia-a-dia? No cotidiano dentro de cada uma das escolas da rede pública (Teddy, informação verbal).

Se por um lado o PL n° 5230/2023 atendia a alguns aspectos significativos daquilo que vem sendo pautado pelo movimento de revogação do Novo Ensino Médio, por outro, expressava a tentativa de apaziguamento da comunidade escolar, que após a implementação, tem vivenciado na prática as debilidades da reforma. Assim, mesmo com a “reforma da reforma” proposta em alternativa a revogação do Novo Ensino Médio e de mais uma série de movimentações que buscam torná-la “palatável”, não existem perspectivas de superação das debilidades colocadas enquanto a atual organização curricular permanecer vigente, sobretudo se considerarmos a forte influência das frentes empresariais que conduzem este projeto no interior do Ministério da Educação, como o Todos pela Educação.

⁴⁶ Para mais informações sobre a proposta: *Projeto do governo federal redefine diretrizes do ensino médio no País*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

Ademais, o caminho percorrido pelo projeto se mostrou muito similar ao que busca a concretização do Novo Ensino Médio. No âmbito da sociedade política, o deputado Reginaldo Lopes (PT), que criou o PL nº 6840/2013, considerado o “precursor” do Novo Ensino Médio, manteve-se no mesmo cargo e contribuiu na construção do PL nº 5230/2023. Também chama atenção o papel assumido pelo deputado Mendonça Filho (UNIÃO), anteriormente Ministro da Educação do Governo Temer, e o antigo relator do projeto que se propõe a resolver os problemas da Lei nº 13.415/2017 – que o próprio deputado defendeu em “caráter de urgência”⁴⁷.

Apesar da retirada do PL nº 5230/2023 da pauta parlamentar e da ascensão de movimentos contrários ao Novo Ensino Médio, o início de 2024 tem demonstrado que as disputas não foram cessadas, apenas deram lugar a outras estratégias acerca da reforma curricular. Como afirmou recentemente o Ministro da Educação Camilo Santana (PT)⁴⁸, existe uma tentativa de fazer “ambos os lados” cederem para gerar a aprovação e “enterrar” o tema o mais depressa possível. Tal tentativa se refere à busca pelo consenso entre entidades como o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), além de conselhos estaduais. Apesar do aparente diálogo do governo com as entidades, cabe questionar se não nos deparamos com mais uma tentativa de forjar um consenso que busca o favorecimento do empresariado na educação básica brasileira. Ademais, indagamo-nos se as posições das lideranças de tais entidades convergem com o que tem sido debatido nas bases educacionais, principalmente quando tratamos dos professores e estudantes, os mais atingidos pela reforma.

No âmbito da sociedade civil, os aparelhos privados de hegemonia de ordem empresarial continuam intervindo ativamente tanto na oferta de “serviços educacionais”, como na construção ideológica do processo⁴⁹. A atuação das frentes empresariais na educação, especialmente o Todos pela Educação a nível nacional – aglutinando diferentes grupos empresariais como o Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos e Fundação Gerdau –, tem sido acompanhada, também, pela atuação, em Santa Catarina, de empresas especializadas em serviços educacionais como no caso da formação ofertada pelo Instituto Iungo aos professores,

⁴⁷ BRASIL. Sumaia Villela. **Mendonça Filho defende urgência da reforma do ensino médio**. Agência Brasil. Recife. 29 dez. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/mendonca-filho-defende-urgencia-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 02 dez. 2023.

⁴⁸ SALLES, Thays Maria. Camilo quer a aprovação do Novo Ensino Médio no 1º semestre; Lyra deve pôr em votação em março. **O POVO**. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2024/03/01/camilo-quer-aprovacao-do-novo-ensino-medio-no-1-semester-lira-deve-por-em-votacao-em-marco.html>. Acesso em: 04 mar. 2024.

⁴⁹ TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio: Todos lança nota técnica sobre projeto de lei enviado pelo MEC**. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-ensino-medio-todos-lanca-nota-tecnica-sobre-projeto-de-lei-enviado-pelo-mec/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

fazendo com que o Ensino Médio se torne cada vez mais um grande balcão de negócios (Lamosa, 2020).

Estes aspectos evidenciam a pertinência do apontamento realizado por Teddy (G1), que ressalta a importância de “não ser decidido nos gabinetes” o futuro do Novo Ensino Médio, mas pela efetiva participação da comunidade escolar na construção das políticas educacionais que podem intervir em seu futuro.

A “reforma da reforma” proposta pelo PL n° 5230/2023, assim como novas tentativas de constituir um consenso acerca da reforma, evidenciam o caráter paliativo tanto em relação as alterações curriculares propostas, quanto pelo sentido de abrandar as mobilizações favoráveis a revogação, expressivas no ano de 2023. Se junto disso, consideramos, ainda, os inúmeros elementos de precarização docente analisados ao decorrer deste capítulo, não faltam motivos para pautar a necessidade da completa revogação do Novo Ensino Médio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade infindável de acumulação do capital tem gerado crises em um intervalo de tempo cada vez menor, impactando diretamente o conjunto da sociedade ao criar novas alternativas de recomposição e de expansão das taxas de lucro que incidem de modo ainda mais severo sobre a classe trabalhadora. Neste processo, as frentes de atuação das frações burguesas têm conquistado novos patamares de mercantilização da Educação Básica por meio da abordagem gerencialista-empresarial das escolas e da incorporação de meios mais dinâmicos de apropriação do fundo público.

O Novo Ensino Médio expressa, neste contexto, uma forte disputa de hegemonia na Educação Básica, retomando em suas bases a pedagogia das competências, formulada na década de 1990, quando então já se colocava a necessidade, para o capital, de ajustar a educação aos princípios de uma aprendizagem flexível capaz de adequar os futuros trabalhadores à realidade de instabilidade, precariedade, incertezas e maior grau de exploração do trabalho – seja no mercado de trabalho formal ou no informal.

As categorias de análise desenvolvidas no decorrer da pesquisa, a saber: mercantilização da educação, intensificação e precarização objetiva, precarização subjetiva e reconversão docente, em conjunto da contextualização das disputas acerca do Novo Ensino Médio, do referencial teórico e das falas dos professores nos grupos focais, evidenciam elementos expressivos de intensificação e precarização do trabalho docente no Novo Ensino Médio.

Em relação à mercantilização da educação, observa-se a ampliação das parcerias público-privadas, nas quais as fundações e as organizações empresariais passam a direcionar ideologicamente o currículo enquanto ampliam a extração de lucro por meio da comercialização de pacotes educacionais (com recursos pagos pelo Estado). Com a lógica empresarial presente em diferentes aspectos da organização do trabalho pedagógico, o trabalho docente, notadamente crítico e complexo, passa a incorporar novas características e demandas, sendo reduzido a execução de tarefas simples e instrumentais, promovendo a fratura entre o pensar e o fazer, entre planejamento e execução. O Novo Ensino Médio atua, neste sentido, impulsionando a racionalidade empresarial no interior da escola, difundindo inovações tecnológicas que, supostamente, poderiam superar debilidades como o desinteresse e evasão dos estudantes, mas que na verdade se colocam como oportunidades de ampliação dos meios de mercantilização.

Ademais, a proposta de educação em tempo integral, um dos elementos centrais adotados no processo de convencimento da reforma, não implica necessariamente na qualidade

da formação ofertada. Na verdade, com tamanha vinculação ao mercado, a elevação da carga horária pode implicar na diminuição do tempo de aula por meio da inserção de outras modalidades de ensino que passam a integrar no currículo além de tarefas de ordem administrativo-burocráticas. Neste sentido, o aumento da carga horária em conjunto com novas modalidades de ensino e da oferta de pacotes educacionais a serem comprados pelo poder público e absorvidos pelas escolas pode gerar, paradoxalmente, a diminuição do tempo de aula.

Em relação à categoria de intensificação e precarização objetiva do trabalho docente, observa-se a combinação de elementos que precedem o Novo Ensino Médio e elementos específicos da reforma, gerando novos mecanismos de precarização e a potencialização daqueles já pré-existentes. O alto índice de professores temporários – maioria no Ensino Médio em Santa Catarina – e a ausência de hora-atividade remunerada são somados a aspectos próprios do Novo Ensino Médio, como a diminuição da carga horária da formação básica e ampliação da parte flexível do currículo, gerando consequências ao trabalho docente como a necessidade de trabalhar em disciplinas fora da área de atuação e de complementar a carga horária em outras unidades escolares.

Tais elementos resultam em maior dispêndio de energia e de tempo para suprir o aumento das demandas, gerando a intensificação do trabalho docente tanto pelas proposições originais da reforma quanto pela série de improvisos que seus “efeitos colaterais” acabam resultando. De acordo com a identidade que vem sendo construída no Novo Ensino Médio, o docente deve estar pronto para atuar em qualquer área, escola e contexto. Além do trabalho pedagógico, são aglutinadas outras atribuições, fazendo com que o professor passe a ser responsabilizado por uma série de tarefas de caráter administrativo-burocrático.

Estes aspectos, além de incidirem no cotidiano de trabalho dos professores, gerando a sobrecarga, também geram a precarização subjetiva do trabalho docente, com desdobramentos de várias ordens. Além da necessidade de atuar em outras disciplinas, os professores relatam atribuições que excedem o escopo de trabalho, o reconfigurando, principalmente as de cunho burocrático-administrativo, e que, portanto, implicam na identidade do trabalho exercido.

O aumento de atribuições faz com que o professor passe a ocupar o tempo destinado ao planejamento, cada vez mais restrito, com a execução de tarefas de gestão, registro, controle, prestação de contas e responsabilização construídas sem a sua participação, descaracterizando a identidade docente. Além disso, a “pulverização” do trabalho em diferentes escolas dificulta a criação de vínculos com a comunidade escolar, de modo a compreender o contexto socioeconômico dos estudantes e suas demandas, contribuindo para o esvaziamento da atividade docente e da escola como espaço de produção de conhecimento.

Também são utilizados instrumentos coercitivos de diferentes espécies, como a ameaça de processos administrativos, o atrelamento das bolsas dos estudantes ao preenchimento de instrumentos de controle como o Professor Online e a própria necessidade de manter o trabalho em dia, realizando um conjunto de avaliações cada vez maior, figurando uma espécie de chantagem que age de modo institucional e moral. Estes aspectos, somados ao desespero dos professores em relação à falta de perspectivas profissionais para os jovens e também para si próprios, geram condições propícias para o adoecimento psíquico dos professores.

Neste difícil contexto, o trabalho docente é reconvertido, uma vez que os novos aspectos na organização curricular do Novo Ensino Médio geram concentração das áreas de conhecimento, o privilégio da parte flexível do currículo em detrimento da formação geral básica, o que se desdobra na necessidade de trabalhar com componentes curriculares estranhos à sua área de formação, sobretudo no caso do Projeto de Vida, que requisita explicitamente professores “resilientes”. O papel da docência passa a ser deslocado, da atividade de ensino para o aconselhamento educacional, uma espécie de *coaching* (treinamento) voltado ao condicionamento emocional dos estudantes para que possam ser, também, “resilientes” diante de trajetórias laborais intermitentes, flexíveis e desprovidas de regulamentação.

Desta forma, o Novo Ensino Médio se caracteriza a partir de dois movimentos contraditórios e complementares: o primeiro de restrição da formação científica e cultural dos estudantes, do tempo para formação continuada de professores e de planejamento e desenvolvimento intelectual do seu trabalho, gerado, por sua vez, pelo segundo movimento: de alargamento das funções técnicas e burocráticas atribuídas aos professores, exigindo cada vez mais que o professor se reconverta a outros papéis. Ambos os movimentos modificam a identidade do trabalho docente, tanto na restrição da atividade de ensino, de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico complexo e das possibilidades de articulação política dos professores quanto no alargamento da concepção do trabalho docente, que incorpora, cada vez mais, características do campo da psicologia comportamental e do aconselhamento emocional, bem como atividades administrativas e burocráticas.

Os aspectos apresentados no decorrer da pesquisa não deixam dúvida de que a base ideológica do Novo Ensino Médio age em correspondência às necessidades da estrutura produtiva, fazendo da Educação Básica um importante espaço não só de lucratividade, mas da legitimação do projeto societário do capital. Deste modo, o espaço escolar é atravessado por disputas que expressam interesses de diferentes classes e frações de classes, as quais conquistam

e ampliam sua base social de apoio junto a diferentes grupos da sociedade para direcionar a Educação Básica e a formação das crianças e jovens da classe trabalhadora.

Tamanha degradação do trabalho docente resulta da combinação de aspectos históricos de precarização, como as condições de contratação, salário e carreira, somadas a novas modalidades de intensificação e precarização que reconfiguram o trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio, gerando o seu esvaziamento e fragmentação. Mas ainda que as atuais condições em que se realiza o trabalho docente expressem um grau de exploração do trabalho que parece irreversível, as possibilidades de mudança também estão colocadas a partir das contradições geradas. A insatisfação generalizada por parte de estudantes e professores somados aos movimentos e às mobilizações em torno da Revogação do Ensino Médio é uma evidência de que há outros projetos de educação que disputam o direcionamento do Ensino Médio neste contexto. Exemplo disso é que temos, atualmente, uma série de pesquisadores comprometidos com a análise crítica do Novo Ensino Médio, por exemplo, o movimento Revoga NEM, uma importante iniciativa do movimento dos educadores, pesquisadores e estudantes para combater a precarização do trabalho e o rebaixamento da formação promovidos por essa mudança curricular. Com a participação de centenas de entidades, grupos de estudos e coletivos articulados nacionalmente, o movimento publicizou, em 2022, uma carta⁵⁰ pela revogação do novo currículo, demonstrando uma série de debilidades da reforma, dentre elas, o prejuízo ao trabalho docente.

Mais uma vez, a categoria docente é chamada para exercer o trabalho baseado na racionalidade fragmentadora e reificada da realidade. No entanto, as possibilidades de rompimento do processo de internalização da lógica do capital e da construção de uma outra hegemonia estão colocadas em meio às próprias contradições geradas pela sociabilidade dominante. Se a precarização é intrínseca ao projeto dominante, as contradições que podem gerar a sua ruína também são.

⁵⁰ MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Entidades, movimentos sociais e sindicatos cobram revogação da Reforma do Ensino Médio de próximo governo**. 2022. Editado por Solange Engelmann. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/08/04/entidades-movimentos-sociais-e-sindicatos-cobram-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-de-proximo-governo/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

REFERÊNCIAS

- ALFABETINHO PLANEJAMENTOS. **Planejamentos de aulas**. Disponível em: https://alfabetinhoplanejamento.com.br/edfismo_2023/. Acesso em: 02 dez. 2023.
- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota pública defende Política Nacional para o Ensino Médio pautada pela consulta pública**. 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-defende-politica-nacional-para-o-ensino-medio-pautada-pela-consulta-publica>. Acesso em: 03 dez. 2023.
- ANTUNES, R. Capitalismo de plataforma e desantropomorfização do trabalho. In: GROHMAN, Rafael (org). **Os laboratórios do trabalho digital: entrevistas**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, [S. L.], v. 8, p. 219–232, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7065. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 24 de junho de 2022.
- BALL, Stephen. SOCIOLOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA CRÍTICOSOCIAL: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, Londres, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul. 2006. Semestral. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.
- BARBOSA, R. P.; RIBEIRO DA SILVA, M. .; MOTTA, L. G. . A BNCC do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–19, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.12745. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12745>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAGA, R. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BRAGA, R. **Nova classe perigosa?** Blog da Boitempo. 2014. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2014/02/14/nova-classe-perigosa/>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRAGA, L; RUMMERT, S. O Google Workspace for education (GWE): mercadoria e hegemonia na educação. **Trabalho necessário**. v. 20, nº 42, Niterói: 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53939/32439>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 0162, de 16 de maio de 2023**. Institui o Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) e a assistência financeira para o pagamento das mensalidades dos cursos de graduação e pós-graduação frequentados por estudantes em instituições de ensino superior que especifica e estabelece outras providências. Florianópolis, SC, 16 maio 2023. p. 1-43. Disponível em: <https://portalegis.alesc.sc.gov.br/processos/5qAwo/documentos>. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 6840/2013**. 2013a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 06 jun. 23.

BRASIL. Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: Unesco, 2010. 46 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais** da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. FNE – Fórum Nacional de Educação (org.). **CONAE 2024 – Plano acional de educação 2024-2034: política de estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. 2023. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php7z1q9s_652f0d6b37e5b.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica nº 039/2014: Indicador de Esforço Docente**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Filosofia e sociologia no ensino médio**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/12143-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 2018b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Laboratório de Dados Educacionais**, UFPR, UFG, C3SL. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2021b. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de Esforço Docente**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1997.

CARCANHOLO, Marcelo. Entrevista Marcelo Carcanholo - O segundo mandato da presidente Dilma será de sérias e graves consequências para a classe trabalhadora. **Revista Poli**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 39, 2015.

CARVALHO, G. F. da S.; COSTA, D. A. de M.; MAGALHÃES, M. T. D. A intensificação do trabalho docente no contexto da contrarreforma educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021014, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657773. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657773>. Acesso em: 24 de junho de 2022.

CASTELO, Rodrigo. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. **Universidade e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 58-71, jul. 2017. Mensal. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/supremacia-rentista-no-brasil-neoliberal-e-a-violencia-como-potencia-economica/view>. Acesso em: 03 dez. 2023.

CASTRO NETA, A. A. de.; MOURA, J. da S.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020037, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n01ID1261. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1261>. Acesso em: 24 jun. 2022.

CHAVES, David; MOTTA, Vânia Cardoso da; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Programa Solução Educacional: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições. **Perspectiva**, [S.L.], v. 38, n. 3, p. 1-21, 28 out. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2020.e63255>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/63255>. Acesso em: 02 dez. 2023.

COSTA, G. (2018). O Ensino Médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **EccoS – Revista Científica**, 0(45), 237-253. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.7795>. Acesso em: 24 jun. 2022.

COSTA, M. F; MUELLER, R. Flexibilização e precarização do trabalho docente: uma análise das condições de trabalho dos Professores Admitidos em Caráter Temporário no Magistério Público de Santa Catarina. **Revista de Ciências Sociais – Política & Trabalho**, [S. l.], v. 1, n. 53, p. 181–197, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2020v1n53.52321. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/52321>. Acesso em: 24 jun. 2022

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2022.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. 208p.

DAL ROSSO, S; CARDOSO, A. C. M. 2015. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. **Sociedade e Estado**. 2015. 30 (3), 631-650. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RNpccFSrCBTFhVcpZWhqTLF/?lang=pt#>. Acesso em: 25 fev. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402 p.

DUARTE, N.; TORRIGLIA, P. A ciência e a produção de conhecimento na pesquisa educacional: contribuições de Maria Célia Marcondes de Moraes. **Revista Perspectiva**. V. 27, n. 2, 347-374. Florianópolis: 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p347>. Acesso em: 05 mar. 2023.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: MOTTA, Vânia C.; PEREIRA, Larissa D. (Orgs). **Educação e Serviço Social**: subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017 (Coletânea Nova de Serviço Social; p. 159-186).

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1–14, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 08 ago. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: VIII Seminário Internacional Red Estrado, 2010, Lima. **Anais [...]**. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010b. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem Professor: um forte! In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (Org.). **Jovens, Trabalho e Educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 277-316.

- EVANGELISTA, Olinda. Faces da Tragédia Docente no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, Cidade do México. **Anais [...]**. Cidade do México: Universidad Pedagógica Nacional, 2016. p. 1-21. Disponível em: https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.
- FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage**, Sorocaba, n. 2, v. 1, p. 32- 47, maio/ago. 2015.
- FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 02 abr. 2023.
- FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- FREITAS, L.C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores sociais empresariais. **Educação & Sociedade**, Campinas: 2014.
- FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**. Campinas, n.36, nº99, p. 137-153, 2016.
- GOMES, T. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente**. Dissertação de Mestrado. 2017. P. 302. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Vol. 3. Notas sobre o Estado e a Política**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.
- GUERINO, Mariana de Fátima. **A inovação como rota do projeto formativo do IFSC**. 2020. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219231>. Acesso em: 04 dez. 2023.
- IASI, M. L. O Método: categorias fundantes do século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 33-67, 28 mar. 2019.
- INSTITUTO IUNGO. **Formação de professores: trilhas formativas em SC**. Disponível em: <https://iungo.org.br/formacao/trilhas-formativas-santa-catarina/>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- KATREIN, Camila Siqueira; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Assédio moral no cenário de precarização e desprofissionalização da educação pública. In: GEDIEL, José Antônio *et al.* (org.). **Estratégias autoritárias do Estado empregador: assédio e resistências**. Curitiba: Kaygangue Ltda, 2017. 340 p.

KOEPSEL, E. C. N.; DE OLIVEIRA GARCIA, S. R.; DA SILVA CZERNISZ, E. C. A. Triáde da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNOVO ENSINO MÉDIO. **Educação em Revista**, [S. L.], v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043>. Acesso em: 07 ago. 2023.

KUENZER, A.Z. Sistema Educacional e a Formação de Trabalhadores: A desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**. 2020. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/sistema-educacional-e-a-formacao-de-trabalhadores-a-desqualificacao-do-ensino-medio-flexivel/17364?id=17364&id=17364>. Acesso em: 24 de junho de 2022.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos. Parnaíba, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTA, Vânia C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. V. 9. N.1, p. 14-24, 2017.

LEHER, R. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021.

LUCAS GOMES, D. J.; SILVA LIMA, M. da C.; SOUZA, S. B.; BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Políticas educacionais para o Ensino Médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 614–630, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13744. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13744>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MACEDO, J.; MELLO, M. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. p. 219-242, 30 dez. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/322>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; FERREIRA, Samuel G. dos Santos. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: conformação docente e a formação de um professor socorrista. **Humanidades & Inovação**, [S. L.], v. 8, n. 40, p. 334-346, 22 jul. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5083>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2216>. Acesso em: 03 dez. 2023.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs). **Educação Básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MARX, K. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte. In: **A revolução antes da revolução**. Vol II (textos de Marx). São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 199-336.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital, Livro III**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MIRANDA, K. **O trabalho docente na acumulação flexível**. GT 9 – Trabalho e Educação. 28º Reunião anual da ANPED. Anais. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 04 dez. 2023.

MORAES, M. C. M. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 198 p.

MORAES, M. C. M. TORRIGLIA, P. L. Educação light, que palpito infeliz: indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.

MOTTA, V.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. p. 243-258, 29 dez. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MOTTA, V.; ANDRADE, M.C.P. O Empresariamento da Educação de Novo Tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, e224423, 2020 13v.41. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Entidades, movimentos sociais e sindicatos cobram revogação da Reforma do Ensino Médio de próximo governo**. 2022. Editado por Solange Engelmann. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/08/04/entidades-movimentos-sociais-e-sindicatos-cobram-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-de-proximo-governo/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. (org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Editora Xamã: São Paulo, 2008.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. **A reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil**. Orientadora: Dra. Adriana D'Agostini. 172 p. Tese – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216087>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PASSOS, Juliana. A CONAE QUE (NÃO) ACONTECEU. **Revista Poli**, Rio de Janeiro, v. 87, n. 15, p. 26-30, fev. 2023. Mensal. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_87_web.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.

PICONI, Romulo Bassi. **O Ensino Médio diante da “nova” condição juvenil: disputas e consensos em torno dos sentidos da escolaridade (2003-2016)**. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PINTO, S.; MELO, S. Mudanças nas Políticas Curriculares Do Ensino Médio no Brasil: Repercussões Da BNCCEM no Currículo Mineiro. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/34196>. Acesso em: 07 ago. 2023.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na *Estratégia 2020 para a educação* do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (Org.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas, Sp: Mercado das Letras, 2012. p. 15-70.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 – Disposições Gerais**. 2021. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de Santa Catarina. **PROFESSOR ON-LINE**, 2023. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16978-professor-on-line>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SILVA, Afonso Reno Castro da Silva. **A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017**. Orientadora: Dra. Luciana Pedrosa Marcassa. 166 p. Dissertação – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214769>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SILVA, A. R. C.; MARCASSA, L. P. Determinações da lei 13.415/17 e a Reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital. **Revista Pedagógica**, v. 22 (2020). DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5787>. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5787>. Acesso em 27 jun. 2022.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 18 n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.03.p27>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, Amanda Moreira da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista**

empresarial nas redes públicas. 2018. 395 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; MOTTA, Vânia Cardoso da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, [S.L.], n. 63, p. 137-155, 20 out. 2020. Universidade Federal de Pelotas. <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i63.17406>.

SILVA, A. M. da; DA MOTTA, V. C. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–20, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.20305. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do Ensino Médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 399–417, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1473. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis. **Revista Espaço Pedagógico**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 1-17, 22 abr. 2023. UPF Editora. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v30i0.14363>.

SILVEIRA, Éder da S.; SILVA, M. R. da.; OLIVEIRA, F. L. B. de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1562–1585, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15298. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SINTE-SC (Santa Catarina). SINTE-SC. **Nós saudamos uma vida mais digna: pesquisa sobre saúde docente**. Pesquisa sobre saúde docente. 2022. Disponível em: https://sinte-sc.org.br/files/1081/sinte_sc_campanha_saude_do_trabalhador_livreto_v02.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. DOI: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p127. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21–38, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.L.], v. 10, n. 20, 2015 (p. 89-114).

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n.1, p. 693-714, 2020.

TOEBE, Jonas Curt. **Contratação temporária de professores na Grande Florianópolis: condições de trabalho, formação e valorização dos professores.** Orientadora: Dra. Patrícia Laura Torriglia. 185 p. Dissertação – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215257>. Acesso em: 14 jun. 2022.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Florianópolis, SC: PPGE/UFSC, 2010. 218p.

TRICHES, J.; EVANGELISTA, O. O superprofessor e a reconversão docente nos cursos de pedagogia. In: **Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente**, 2015, Niterói. **Anais do Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente** Niterói: UFF/NIEP, 2015. v. 1. p. 1-15.

TRICHES, J. **A internacionalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015).** 2016. 400 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

STANDING, G. **O precariado: a nova classe perigosa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.35, supl.1, p.1-17, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 mar. 2023.

APÊNDICE

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico de Periódicos da CAPES

Periódicos da CAPES
<p>ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. HOLOS, [S. l.], v. 8, p. 219–232, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7065. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065. Acesso em: 24 de junho de 2022.</p>
<p>KUENZER, A.Z. Sistema Educacional e a Formação de Trabalhadores: A desqualificação do Ensino Médio Flexível. Revista Ciência e Saúde Coletiva [periódico na internet] (2019/Out). Disponível em: http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/sistema-educacional-e-a-formacao-de-trabalhadores-a-desqualificacao-do-ensino-medio-flexivel/17364?id=17364&id=17364. Acesso em: 24 de junho de 2022.</p>
<p>COSTA, G. (2018). O Ensino Médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. EccoS – Revista Científica, 0(45), 237-253. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n45.7795. Acesso em: 24 de junho de 2022.</p>
<p>LUCAS GOMES, D. J.; SILVA LIMA, M. da C.; SOUZA, S. B.; BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Políticas educacionais para o Ensino Médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 614–630, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13744. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13744. Acesso em: 24 de junho de 2022.</p>
<p>MOTTA, V.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 2, n. 3, p. p. 243-258, 29 dez. 2017. Disponível em: http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323. Acesso em 24 de junho de 2022.</p>
<p>CARVALHO, G. F. da S.; COSTA, D. A. de M.; MAGALHÃES, M. T. D. A intensificação do trabalho docente no contexto da contrarreforma educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021014, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657773. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657773. Acesso em: 24 de junho de 2022.</p>

Periódicos da CAPES

CASTRO NETA, A. A. de; MOURA, J. da S.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020037, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1261. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1261>. Acesso em: 24 de junho de 2022.

FELISBERTO COSTA, M. .; MUELLER, R.. Flexibilização e precarização do trabalho docente: uma análise das condições de trabalho dos Professores Admitidos em Caráter Temporário no Magistério Público de Santa Catarina. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, [S. l.], v. 1, n. 53, p. 181–197, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2020v1n53.52321. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/52321>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MACEDO, J.; MELLO, M. **Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente**. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 2, n. 3, p. p. 219-242, 30 dez. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/322>. Acesso em: 24 de junho de 2022.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. **A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente**. Educação em Revista, v. 18 n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.03.p27>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412>. Acesso em: 24 de junho de 2022.

SILVA, A. M. da; DA MOTTA, V. C. **O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público**. Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–20, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.20305. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305>. Acesso em: 24 jun. 2022.

Quadro 7 – Levantamento bibliográfico de publicações do Repositório UFSC

Repositório UFSC
<p>NOGARA JUNIOR, Gilberto. A reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil. Orientadora: Dra. Adriana D' Agostini. 172 p. Tese – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216087. Acesso em: 14 de junho de 2022.</p>
<p>SILVA, Afonso Reno Castro da Silva. A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017. Orientadora: Dra. Luciana Pedrosa Marcassa. 166 p. Dissertação – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214769</p>

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 8 – Levantamento bibliográfico de publicações da plataforma SciELO

SciELO
<p>COSTA, M. O.; SILVA, L. A.. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240047. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 de junho de 2022.</p>

Fonte: elaborado pela autora